جامعة اليرموك
كلية التربية
قسم الإدارة وأصول التربية

# درجة وعي المعلمين والتزامهم بفلسفة التربية في سلطنة عُمان واقتراح برنامج تدريبي للتطوير

# Teachers' Awareness and Commitment Degree for Educational Philosophy in Oman and A Training Program for Development

إعداد

محمد بن عوض الجزري آل سويلم

بإشراف الدكتور

خليفة مصطفى أبو عاشور

الفصل الدراسي الثاني

2011م

# درجة وعي المعلمين والتزامهم بفلسفة التربية في سلطنة عُمان واقتراح برنامج تدريبي للتطوير

إعــــــداد

**محمد بن عوض الجزري آل سويلم**

الإجازة العالية في العلوم الإسلامية، معهد السلطان قابوس للدراسات الإسلامية، سلطنة عُمان، 1993

دبلوم تأهيل تربوي، معهد التأهيل التربوي، سلطنة عُمان ، 1994

ماجستير أصول التربية، جامعة اليرموك، 1999م

قدمت هذه الأطروحة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة دكتوراه في الفلسفة في تخصص أصول التربية في جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

وافــــق عليها

د. خليفة مصطفى أبو عاشور .............................................. رئيساً

أستاذ مشارك في الإدارة التربوية، جامعة اليرموك

أ. د. محمد محمود الخوالده .............................................. عضواً

أستاذ في أصول التربية، جامعة اليرموك

أ. د. محمد علي عاشور .............................................. عضواً

أستاذ في الإدارة التربوية والتعليم العالي، جامعة اليرموك

د. نواف موسى شطناوي .............................................. عضواً

أستاذ مشارك في الإدارة التربوية، جامعة اليرموك

د. تيسير محمد الخوالده ..............................................عضواً

أستاذ مشارك في أصول التربية، جامعة آل البيت

تاريخ مناقشة الرسالة 3 /2011/4م

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَٰنِ الرَّحِيمِ

﴿إنما يَخْشَى اللهَ مِنْ عِبادِهِ العُلَماءُ﴾

صَدَقَ اللَّهُ الْعَظِيمُ

سورة طه: آية (12)

# إهـــداء

إلى من ربياني فأحسنا تربيتي .... والديّ
رب ارحمهما كما ربياني صغيرا

وإلى التي تحلت بمكارم الأخلاق ... وتحملت ألم البعد والفراق .... وكانت مثالاً لكل معاني التضحية والفداء
زوجتي ... أم هيثم

وإلى رمز الأخوة الصادقة ... أخوتي الأعزاء

وإلى امتداد وجودي في الوجود... فلذات كبدي ورياحين عمري وآمالي الواعدة في الغد القادم

أبنائي الأعزاء
نور ... هيثم ... سعيد

وإلى أصدقائي وزملائي الأفاضل

إليهم جميعاً أهدي هذا العمل المتواضع
راجياً من الله تعالى القبول والتيسير
والله من وراء القصد

الباحث

## الشكر والتقدير

الحمد لله الذي وفقني للانتهاء من إعداد هذا البحث، وجاء وقت رد الوفاء لأهل الوفاء، فمن لا يشكر الناس لا يشكر الله، والصلاة والسلام على خير من علمنا أدب الشكر وعمل بـه، المبعوث رحمة للعالمين سيدنا محمد وعلى آل بيته، وأصحابه ومن اقتدى به.

لذا أتقدم بخالص الشكر والتقدير لجميع أساتذتي أعضاء هيئة التـدريس فـي جامعـة اليرموك، واخص بالشكر والتقدير الدكتور: خليفة مصطفى أبو عاشور المشرف الرئيس، الذي شاركني الجهد بالنصح والإرشاد والتوجيه، فلقد كانت آراءه ومداخلاتـه لهـا الأثـر العظـيم والبصمة الواضحة على هذه الرسالة، فله مني كل الشكر والتقدير.

والشكر موصول لأعضاء لجنة المناقشة الأستاذ الـدكتور محمـد محمـود الخوالـدة، والأستاذ الدكتور محمد علي عاشور، الدكتور نواف موسى شطناوي، كما أشكر عـضو هيئـة التدريس الخارجي الدكتور تيسير محمد الخوالدة وذلك على تفضلهم مشكورين بقبول مناقشة هذه الرسالة، وتحملوا عناء قراءتها بهدف التقويم، وإثراء هذا العمل.

وأشير بالشكر إلى كل من كان له يد خيره ومعطاءة في هذا العمـل وأخـص بالـذكر الأستاذ الدكتور عارف توفيق عطاري والأستاذ الدكتور حسن أحمد الحيـاري وزملائـي فـي الدراسة جميعاً.

وأخيرا أقدم شكري إلى كل من أسهم في إنجاح هذا الجهد من قريب أو بعيد.

**والله وليّ التوفيق**

**محمد آل سويلم**

# قائمة المحتويات

## قائمة الملاحق

## الملخـــــص

**آل سويلم، محمد بن عوض. درجة وعي المعلمين والتزامهم بفلسفة التربية في سلطنة عُمان واقتراح برنامج تدريبي للتطوير. أطروحة دكتوراة بجامعـة اليرمـوك. 2011 (المـشرف: د. خليفة مصطفى أبو عاشور)**

هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة وعي المعلمين والتزامهم بفلـسفة التربيـة فـي سلطنة عُمان واقتراح برنامج تدريبي للتطوير.

تكونت عينة الدراسة من مجموعتين: مجموعة ضابطة وعـدد أفرادهـا (30) معلمـاً ومعلمة ومجموعه تجريبية وعدد أفرادها (442) معلماً ومعلمة في مـدارس محافظـة ظفـار بسلطنة عُمان للعام الدراسي 2010/2009. قام الباحث باختيارها بالطريقـة العـشوائية مـن مجتمع الدراسة.

ولتحقيق أهداف الدراسة وجمع البيانات اللازمة لها؛ قام الباحث بتطوير استبانة فلـسفة التربية التي تكونت بصورتها النهائية من (56) فقرة تقيس درجة وعي والتزام المعلمين بفلسفة التربية. حيث تم التأكد من صدق وثبات أداة الدارسة.

وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها الآتي:

- أن درجة وعي المعلمين في مدارس محافظة ظفار في سلطنة عمان بفلـسفة التربيـة جاءت بدرجة متوسطة.
- أن درجة التزام المعلمين في مدارس محافظة ظفار في سلطنة عمان بفلـسفة التربيـة جاءت بدرجة كبيرة.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha$ = 0.05) تعزى لأثر متغير بلد التخرج في الوعي والممارسات، وجاءت الفروق لصالح من هم خريجين من خارج السلطنة.
- أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد الدراسة حول درجة ممارسة المعلمين لفلسفة التربية تعزى لأثر متغير التخصص وجاءت الفروق لصالح التخصصات الإنسانية.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha$=0.05) تعزى لأثر متغير سنوات الخبرة، وجاءت الفروق لصالح (أكثر من 10 سنوات) في درجة الوعي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين سنوات الخبرة (أكثر من 10 سنوات) و (من1 - 5 سنوات)، وجاءت الفروق لصالح سنوات الخبرة (أكثر من 10 سنوات) في درجة الممارسة.

وفي ضوء نتائج الدراسة تم بناء برنامج تدريبي مقترح للتطوير.

وفي ضوء نتائج الدراسة قدّم الباحث عدداً من التوصيات منها ضرورة اهتمام برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة في تنمية وعي والتزام المعلمين بفلسفة التربية وأهدافها، وتشجيع المعلمين على الاطلاع والانفتاح على الثقافات الكونية للإفادة منها في مجال الفلسفة التربوية، إضافة إلى إجراء دراسات أخرى متعلقة بموضوع فلسفة التربية يتم التركيز فيها على المعلمين والمديرين والمشرفين، مع إدخال متغيرات تطبيقية متعددة في هذه الدراسة.

**الكلمات المفتاحية:**

البرنامج التدريبي، وعي المعلمين، التزام المعلمين، فلسفة التربية، سلطنة عُمان

# الفصل الأول

## خلفية الدراسة وأهميتها

**المقدمة:**

تعد التربية انعكاساً لفلسفة المجتمع، ومن فلسفة المجتمع تنبثق فلسفة التربية التي تتأثر بتاريخ المجتمع، وتراثه الثقافي، واتجاهاته الفكرية، وقيمة، وعاداته، وتقاليده، وإمكاناته المادية والمعنوية والبشرية، وروح العصر، ومتطلباته. وقد نادى الفلاسفة بوجوب الاهتمام بالتربية منذ القدم، وفي الوقت الحاضر تفاعلت التربية مع كل الأحداث الكبرى التي يمر بها العالم في محاولة للاستجابة لهذه الأحداث والتكيف معها لاسيما في ظل الانفجار المعرفي والتقدم العلمي والتكنولوجي المتسارع الذي جعل من الأمم تتسابق في تنمية مواردها البشرية وكيفية استغلال ثرواتها الطبيعية، فأصبحت الحاجة ماسة إلى فلسفة تربوية تقود العملية التربوية والتعليمية، وتتجاوب مع المطالب والاتجاهات والمفاهيم المختلفة.

وترتبط التربية بالفلسفة ارتباطاً كبيراً؛ فالفكر التربوي هو تطبيق للفلسفة قبل أن يكون شيء آخر، وما دامت الفلسفة تلقي الضوء على فهم الإنسان وطبيعته وموقفه من العالم المادي والحياة، فهي وثيقة الصلة بالتربية، فمعظم المشكلات التربوية تحتاج في حلها لنظرة فلسفية، ولا يستطيع أي تربوي البحث في التربية أو ممارسة العمل التربوي دون الاعتماد على قاعدة فلسفية، كما لا يمكن البحث في أي موضوع تربوي إلا بالرجوع إلى أصول الفلسفة والأفكار التي قامت عليها، فالفلسفة والتربية حقلان متصلان، حيث تبحث الفلسفة في مسألة الوجود، ومسألة القيم، ومسألة المعرفة، والمسائل الثلاث متصلة بالإنسان الذي تتوجه إليه التربية (ناصر، 1999).

وتعتبر الفلسفة التربوية من أهم المدخلات لأي نظام تربوي فمنها تنبثق أهدافه، وعلى هديها ترسم سياسته، وتوجه ممارساته، وفي غياب الفلسفة أو قصورها أو عدم وضوحها يجد النظام التربوي نفسه سائراً على غير هدى، متخبطا بين المتناقضات، ومتدنياً في كفاءته وإنتاجيته، فلا بد من وجود فلسفة تربوية تنير الطريق وتعين على فهم أدوار العاملين وإدراك أهمية هذه الأدوار في تحقيق غايات النظام التربوي كنظام جزئي للنظام الاجتماعي (العمري، 1992).

وتعد فلسفة التربية امتداداً وظيفياً لفلسفة المجتمع، ونظرته إلى الإنسان والكون والحياة والمعرفة، ويمكن القول إن فلسفة التربية هي بعد من أبعاد فلسفة المجتمع، شأنها في ذلك فلسفته الاقتصادية والسياسية والعسكرية، إذ تمثل جميعها أبعاداً، أو امتدادات وظيفية وعضوية لفلسفته الاجتماعية، ويبين العمري (1992) علاقة فلسفة المجتمع بإعداد المواطن في أن فلسفة المجتمع تشكل إطاراً عاماً، ارتضاه المجتمع لمسيرة حياته، ونظام العيش فيه، ومن ثم كان من الضروري أن يعد الفرد بما يتلاءم مع هذه الفلسفة، فليس من المعقول أن يكون نظام الدولة في ناحية، وإعداد الفرد المتعلم في ناحية أخرى فهذا مما لا يساعد الفرد على عملية التوافق الاجتماعي، بل إنها تعد إنساناً معزولاً عن مجتمعه، وقد يعيش حياته متصارعاً مع هذا المجتمع، مما يؤدي إلى انهيار المجتمع نفسه.

إن من أهم وأخطر المشاكل التي تواجه ميدان التربية في أي مجتمع، فقدان الميدان التربوي للقاعدة الأساسية التي تمثل الأسس الفكرية والأطر الفلسفية المنبثقة من الفلسفة العامة للمجتمع. هذا مع العلم أن جميع الأسس والأطر الفلسفية يجب أن تكون واضحة المعالم والاتجاهات لكافة فئات المجتمع بشكل عام ولأبناء التربية والتعليم بشكل خاص، حتى يتسنى لهم

صياغة الأهداف التربوية العليا لأبناء المجتمع التي تعد بمثابة الغايات والأهداف العامة لجميع معتنقي تلك الفلسفة أو الفكر (الحياري، 1994).

لذا يطلب من المعلمين في الميدان التربوي فهم الفلسفات الأساسية التي أثرت في المسيرة التربوية عبر التاريخ (المثالية، والواقعية، البرجماتية، والوجودية) ودون هذا الفهم سوف يجد المعلمون في الميدان التربوي أنفسهم عاجزين عن إدراك التنوع الكثير في أهداف التربية العامة والخاصة، والتنوع في محتويات المناهج، وطرق التعليم التي تميز التربية الحديثة.

وتشير عيسان والعطاري والعاني (2007) إلى العوامل التي تعزز دور الفلسفة في التربية خاصة في الوقت الحاضر، وهي:

- التقدم العلمي والتكنولوجي الذي جعل الإنسان عاجزاً عن المشاركة في صنع المستقبل واستخدام طاقاته الإبداعية، وسلبت فكره وسيطرت عليه.
- حاجات الإنسان لتعميق بحثه حول قضايا ترتبط بوجوده وسط متغيرات سياسية واجتماعية وعلمية عديدة نتيجة للتطورات التي مرت بها المجتمعات الإنسانية من نظرة الإنسان إلى ذاته، وإلى وضعة في الكون وإلى طبيعة علاقته بالآخرين.
- التقدم الاقتصادي والمعرفي واستثمار الأموال في التعليم، فأصبح الإنسان أقدر على القراءة، وفهم الموضوعات الأكثر تعقيداً، وفهم النفس، والمسارات التي تتوجه إليها، فزاد الاهتمام بالقضايا الفلسفية والروحية حتى بين العامة.
- عولمة القيم الاقتصادية والرأسمالية، وردود الأفعال المضادة لهذه القيم، فزاد الاهتمام بالبحوث المتعلقة بالذات والروحانيات والسحر والتنجيم.

- تزايد القضايا الخلافية في المجتمع، كقضايا الإيدز والفقر والأمن والسلام والحروب والعنف والتلوث والتدخين والمخدرات وغيرها، والتي لا يمكن مواجهتها بالإجراءات التقنية فحسب بل تحتاج إلى فلسفة مقبولة من أفراد المجتمع.
- الحاجة إلى فلسفة للخروج من العشوائية، والتخبط، وعدم الاتساق وعدم الثبات في المواقف والقدرة على التصحيح.
- الحاجة إلى القيم والاتجاهات في العملية التربوية والمستمدة من ثقافة المجتمع وتاريخه، وتركيبته الاجتماعية والاقتصادية لإيجاد جيل من الشباب يحافظ على هوية الأمة واستمرارها الثقافي، ووعيها بمكانها ودورها بين الأمم الأخرى.

ويختلف المسؤلون عن التعليم في قضايا عديدة ومتنوعة حول مفهوم وجوهر التربية وأهدافها والمنهج الدراسي ومحتوياته، وأساليب التعليم وطرائقه ودور كل من المعلم والمتعلم، والتقويم وضبط السلوك وغيره من القضايا والموضوعات التربوية، ذلك أن الاختلاف الفكري في ميدان التربية والتعليم هو صراع فلسفي حجمه وأدلته نظرية قبل أن تكون تجريبية (عبد الدايم، 2007).

إن الاختلاف والتباين بين الافتراضات والمواقف الأساسية حول الطبيعة الإنسانية وطبيعة المعرفة، وعلاقة الفرد بالمجتمع وانعكاساتها على الجوانب المختلفة للعملية التربوية، أدى إلى ظهور العديد من المدارس الفلسفية والفكرية والتي يعجز القارئ عن التميز فيما بينها. ومن خلال المسيرة التربوية تأثرت الفلسفات عامة بالبيئات الثقافية والاجتماعية ونتيجة لذلك أنجبت أجيالاً متباينة حملت عناوين وأسماء متعددة، كما ثارت بين الفلسفات مناقشات حادة أحياناً وهادئة أحياناً أخرى، وقامت بينها الخلافات الشديدة والتناقضات، ثم كانت محصلة ذلك كله وفرة هائلة متباينة في الكتابات والمؤلفات التي عالجت قضايا معرفية وتربوية وتطورات العلم

والتعليم حتى صار الدارس لهذه الفلسفات يجد نفسه أمام خليط مضطرب من الأفكار والمفاهيم والنظريات، التي جعلت تحديد مضامين فلسفة التربية أمراً في غاية الصعوبة (بركات، 2003).

وفلسفة التربية فلسفة نظرية، وإرشادية، وتحليليه، فهي نظرية عندما تسعى إلى إنشاء نظريات عن طبيعة الإنسان، والمجتمع والعالم، كي تفسر بواسطتها المعطيات المتعارضة أو المتضاربة للبحث التربوي والعلوم السلوكية، وهي إرشادية عندما تعين الغايات التي ينبغي على التربية أن تتبناها، والوسائل العامة التي ينبغي اتخاذها لبلوغ هذه الغايات، وهي تحليلية عندما توضح القرارات والأقوال النظرية والإرشادية (صالح، 2002).

لقد تعددت تعريفات فلسفة التربية، فيعرفها براملد (Brameld, 2004) بأنها "إعادة تشكيل المجتمع بما يعيد صياغة الإنسان ويشكله من جديد وفق أهداف المجتمع وقيمه ومثله العليا". أما الخوالدة (2003، 341) فيعرف فلسفة التربية بأنها "حالة من الوعي الإنساني الذي يقوم على التفكير الناقد الذي يستند إلى تطبيق طبيعة النظرة الفلسفية والمنهج الفلسفي على ميدان العمل التربوي بهدف تصميم بنيته واختيار أهدافه ومضامينه وطرائقه فضلا عن توضيح هذه العناصر وتفسيرها وتحليلها ونقدها بقصد إدراكها وتطويرها في فهم التغيرات الثقافية والاجتماعية والتكنولوجية والتجديدات المستمرة حتى تبقى التربية آلية المجتمع الفعالة في تحقيق التوازن الثقافي في واقع الحياة.

واستناداً إلى التعريفات التي مرّ ذكرها فقد وضع الباحث تصوراً لفلسفة التربية على أنها نص فكري يحدد الموقف من الطبيعة الإنسانية، والنشاط التربوي، والخبرة، والحرية، والمعرفة وغير ذلك.

لقد ازداد الاهتمام بدراسة فلسفة التربية في القرن الحادي والعشرين ازدياداً كبيراً في كافة المجتمعات المتقدمة منها، والساعية إلى اللحاق بمسيرة التحضر ويعود هذا الاهتمام لما

آلت إليه الطبيعة الإنسانية من تفجر معرفي، وتقدم علمي وتقني ومخترعات وأفكار حديثة في شؤون الحياة الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والسياسية، وفي وسط هذا الخضم الواسع من الأحداث التي يموج بها العالم في العصر الحالي لا بد للتربية أن تتفاعل مع هذه الأحداث محاولة الاستجابة لمتطلباتها، مما دفع العملية التربوية للتأثر والتأثير في مجريات حياة الأفراد في المجتمع الحديث، من هنا صار لابد للتربية أن تقود العملية التعليمة من منطلق فكري فلسفي يقود هذه العملية ويرشدها تجاوباً مع هذه الأمواج العنيفة، المتساندة أحياناً والمتصارعة أحياناً أخرى (النجيحي، 1998).

إن بعض دول العالم تلتزم بفلسفة عامة بصورة محددة ويكون لديها فلسفة تربوية محددة وهذه الدول تكون إما دولاً متقدمة طورت فلسفتها العامة وبالتالي طورت فلسفتها التربوية مثل فرنسا، والولايات المتحدة الأمريكية، ودول الاتحاد السوفيتي سابقاً، أو أن تكون دوله ناشئة أخذت فلسفتها العامة وفلسفتها التربوية عن غيرها، أما بعض دول العالم الأخرى التي لم تتبين ولم تطور فلسفة عامة وبالتالي لم تطور فلسفة تربوية بعد، فإنها تسير أمورها وفق مبادئ عامة مكتوبة ضمنياً مشتقة من تراثها وتقاليدها وقيمها ومثلها وتطلعاتها، ومن الخبرة الإنسانية بأبعادها المختلفة ويقوم مقام فلسفة التربية في هذه الدول على الأغلب أسس عامة مستندة ومطورة عن هذه المبادئ (حافظ، 2001).

ويتفق عيسان والعطاري والعاني (2007) مع فهمي (1986) في عدم وجود خلفية فلسفية معينه لدى طلبة وطالبات كليات التربية بتخصصاتها المختلفة للانطلاق منها لمناقشة قضايا التربية من المشكلات التي تعاني منها التربية ويختتم دراسته بالقول "لقد صارت دراسة فلسفة التربية نوعاً من المرور – مر الكرام- على فلسفات التربية دون أن يكون لذلك أي تأثير منهجي أو فكري على طلبة كليات التربية أو معلم المستقبل بحيث ينبني أو يطور نظرته

المستقبلية نحو قضايا التربية ومشكلاتها وأهدافها ومن الغريب أن الجهد التربوي القومي الكبير الذي بذل في وضع إستراتيجية للتربية العربية لم يجد صداه في كتب فلسفة التربية التي قدمت لطلبة كليات التربية في الوطن العربي ولعل هذا يفسر السبب في أن المعلم العربي لا تظهر له فلسفة تربوية خاصة توجهه في عمله كما وأنه يتأرجح بين فلسفة وأخرى ولا يلتزم بفكر فلسفي عربي يكون إطاراً لعمله".

ودعا فهمي (1986) إلى إعطاء الطالب فرصة كافية للتأمل في قضايا التربية أو مناقشتها مناقشة فلسفية إن لم يكن من خلال المقررات فمن خلال النشاط الصفي والعمل الطلابي وبرامج التدريب أثناء الخدمة بدلاً من التركيز فقط على تنمية المهارات وتقنيات التدريس.

وفي سلطنة عُمان أدرك القائمون على أمر التربية والتعليم في المجتمع العُماني أهمية صياغة فلسفة تربوية يقوم عليها نظام التعليم في السلطنة ويتم على أساسها تحديد الأهداف التربوية واتجاهات تطوير التعليم وغاياته. وفي هذا الإطار تم إصدار وثيقة فلسفة وأهداف التربية والتعليم في سلطنة عُمان عام 1978 وقد استندت هذه الوثيقة على ثلاث ركائز أساسية كما وردت في الغنبوصي وآخرون (2004) على النحو الآتي:

1. العقيدة الإسلامية السمحة؛ باعتبار أن الإسلام يشكل المقوم الأساسي للحياة الفكرية والحضارية في المجتمع العُماني.
2. التراث العُماني الأصيل بما يتضمنه من عادات وتقاليد وموروث حضاري يعبر عن الهوية الوطنية وواقع المجتمع العُماني.
3. توجيهات القيادة السياسة وأهداف وغايات وإستراتيجيات التنمية الوطنية، وآمال وتطلعات الغالبية من أبناء المجتمع العُماني ورؤيتهم للمستقبل.

وقد فرضت مجموعة التغيرات والمستجدات التنموية التي شهدتها السلطنة على مدى الأربعين عاماً الماضية وما تم خلالها من تنفيذ ناجح لخطط التنمية المتتابعة، ضرورة إعادة النظر في الفلسفة التربوية القائمة لكي تعكس تلك المستجدات، ولكي تكون أكثر توافقاً مع التوجيهات التنموية الجديدة للدولة، وذلك على ضوء صدور النظام الأساسي للدولة عام 1996م؛ وما يتضمنه من مبادئ عامة، وكذلك ملامح الرؤية المستقبلية للاقتصاد العُماني 2020م؛ وما يتضمنه من رؤية محددة للتعليم ودوره في الحياة الاجتماعية والاقتصادية، ولكي تكون الفلسفة التربوية الجديدة بمثابة الإطار المرجعي الموجه للقائمين على العمل التربوي والمسؤلين عن التطوير والإصلاح التعليمي في البلاد (الغنبوصي وآخرون، 2004) وقد حددت وثيقة "فلسفة وأهداف التربية في سلطنة عُمان" الصادر لدى وزارة التربية والتعليم (2003) مصادر اشتقاق الفلسفة التربوية الجديدة في العناصر التالية:

- العقيدة الإسلامية.
- الفكر السياسي لجلالة السلطان.
- النظام الأساسي للدولة.
- خصائص المجتمع العُماني.

لذا يطلب من المعلمين في وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان بفلسفة تربوية قوامها تفهم حاجات العملية التربوية، وتلمس حاجات المجتمع من جهة أخرى، بحيث تبصرهم بأهمية التربية في المجتمع، وتعريفهم بأهدافها، وكيف يسعون لتحقيقها، وإلقاء الضوء على طبيعة المشكلات التربوية المعاصرة، مما يزيد من بصيرتهم لإدراك هذه المشاكل والأساليب المقترحة لمواجهة هذه المشكلات التربوية

ولكن بعض الباحثين يشيرون إلى عدم وعي المعلمين في سلطنة عُمان بفلسفة التربية. ففي دراسة قامت بها (عيسان، وآخرون، 2007) حول مدى فعالية برنامج دبلوم الإدارة المدرسية في كلية التربية بجامعة السلطان قابوس، اعتبر الخريجون الذين شاركوا في الدراسة أن مقرر "الأصول الفلسفية والاجتماعية للتربية" هو أقل المقررات أهمية، وطالب حوالي نصف المشاركين بتقليص الوقت المقرر له أو إلغائه أو دمجه بغيره.

كما تشير الدراسة أن كثيراً من الممارسين للعملية التربوية ليسوا على علم أو وعي بالفلسفة التربوية في السلطنة ولقد تبين ذلك من خلال مجموعة أسئلة وجهت عدة مرات وفي مناسبات مختلفة لطلبة كلية التربية في مختلف البرامج (بكالوريوس التربية، بكالوريوس الإدارة المدرسية، دبلوم الإدارة المدرسية، دبلوم التوجيه والإشراف، ماجستير التربية) عما إذا كانوا على وعي أو علم بفلسفة التربية في بلدهم والإجابة في معظم الأحيان تأتي أنه لا علم لديهم بوجود نص أو وثيقة مكتوبة رسمية حول فلسفة التربية. ومن هنا يقوم الباحث بهذه الدراسة للكشف عن درجة وعي المعلمين والتزامهم بفلسفة التربية في سلطنة عُمان واقتراح برنامج تدريبي للتطوير.

**مشكلة الدراسة وأسئلتها:**

دعا كثير من مفكري التربية المعلمين إلى اعتماد فلسفة تربوية صريحة وليس ضمنية إذا أرادوا لعملهم أن يتسم بالاتساق بعيدا عن العشوائية والارتجال وقد حذّر بعض الباحثين أمثال ارجيرس (Argyris, 1976) من وجود فجوة بين الفلسفة التي يتبناها الفرد والفلسفة التي يطبقها (Philosophy in Use) وأنه كلما زادت الفجوة بين الفلسفتين اتسم الأداء التعليمي بالتخبط

لذلك على العاملين في الحقل التربوي تضييق الفجوة بين الفلسفتين الأمر الذي يحتاج إلى تـدبر دائم والبقاء على وعي بالفلسفة التي يتبناها المعلم وتلك التي يطبقها وبالفجوة بينهما.

ولكن بعض الدراسات مثل دراسة فهمي (1986) أشارت إلى عدم وجود فلسفة واضحة لدى المعلم العربي كما أشارت دراسة أخرى (عيسان وآخرون، 2007) إلـى أن كثيـرا مـن المعلمين في سلطنة عُمان يجهلون وجود فلسفة تربوية في السلطنة. من هنا قام الباحـث بهـذه الدراسة بهدف التعرف على درجة وعي المعلمين والتزامهم بفلسفة التربية في سـلطنة عُمـان واقتراح برنامج تدريبي للتطوير. وتحديدا أجابت الدراسة على الأسئلة الآتية:

1) ما درجة وعي المعلمين في مدارس محافظة ظفار بسلطنة عُمان بفلسفة التربية ؟

2) ما درجة التزام المعلمين في مدارس محافظة ظفار في سـلطنة عُمـان بفلـسفة التربية؟

3) هل هناك علاقة بين درجة وعي المعلمين في مدارس محافظة ظفار في سـلطنة عُمان بفلسفة التربية والتزامهم بها؟

4) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) فـي وعـي وممارسة المعلمين لفلسفة التربية تعزى لأثر متغيرات بلـد التخـرج، الجـنس، التخصص، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي ؟

5) ما مكونات البرنامج التدريبي المقترح للتطوير؟

**أهمية الدراسة:**

تكمن أهمية الدراسة فيما يلي:

- محاولة الربط بين الفكر التربوي للمعلم والواقع والكشف عن ما هو معلن في الوثائق والتشريعات التربوية، ومما هو متعلق بفلسفة التربية لتحقيق الأهداف التعليمية.
- رؤية العمل التربوي بكليته الإجمالية وبنظرة شمولية واسعة، وتحليل للمفاهيم الأساسية للعمل التربوي، وكشف أسباب التناقض بين الفكر التربوي والواقع التعليمي.
- التنبه إلى أن عملية التطوير التربوي، يجب أن تنطلق من الأصول الفلسفية للتربية والسير بخطوات ثابتة، في عملية التطوير التربوي.
- محاولة التعرف على آراء المعلمين في وزارة التربية والتعليم في سلطنة عُمان بما يوضع للتعليم من أهداف وخطط تنسجم مع الفلسفات التربوية الحديثة. ومدى التزام المعلمين بها.
- ستكون هذه الدراسة من ضمن الدراسات في المجتمع العُماني التي تناولت الفلسفة التربوية السائدة لدى المعلمين في مدارس محافظة ظفار بسلطنة عُمان.
- قدمت هذه الدراسة قائمة بالتوصيات والتي يمكن أن يستفيد منها القائمون على العملية التربوية في سلطنة عُمان، والمعلمون والباحثون.

**التعريفات الاصطلاحية والإجرائية:**

قام الباحث باستخدام المصطلحات الواردة في مشكلة الدراسة وفق التعريفات الاصطلاحية والإجرائية الآتية:

**فلسفة التربية:** ويقصد بها مجموعة المعارف والمفاهيم والقناعات والنظريات المنظمة بشكل متناسب في إطار فكري عام وشامل تقوم علية المؤسسة التربوية.

وتعرف إجرائيا بأنها: مجموعة الفقرات التي وردت في أداة الدراسة التي طبقت على المعلمين في المدارس الحكومية التابعة لمحافظة ظفار في سلطنة عُمان للتعرف على درجة وعيهم والتزامهم بها.

**المعلمون:** وهم الأشخاص الذين أوكلت إليهم عملية إكساب الطلبة المعارف والقيم والاتجاهات اللازمة لإعدادهم للحياة، وبالتالي تحقيق أهداف العملية التعلمية التعليمية.

ويعّرفوا إجرائيا بأنهم جميع المعلمين في مدارس محافظة ظفار بسلطنة عُمان الذين أوكلت إليهم مهمة تدريس المناهج الدراسية للمراحل المختلفة للعام الدراسي 2009- 2010.

**البرنامج التدريبي:** وهو عبارة عن نشاط تدريبي متكامل يتضمن سلسلة من الإجراءات المنظمة والمخطط لها ضمن أهداف ومحتوى وطرائق تدريس وتقويم، يهدف إلى تحقيق أهداف تعليمية محددة مسبقاً.

ويعّرف إجرائيا بأنه برنامج تدريبي أعده الباحث لتنمية وعي المعلمين والتزامهم بفلسفة التربية في المدارس الحكومية التابعة لمحافظة ظفار في سلطنة عُمان ومدة البرنامج أسبوعين، بواقع (4) ساعات تدريبية.

**وعي المعلمين:** هو قدرة المعلمين على الفهم العميق والإدراك الدقيق للمضامين التربوية والمعرفية والمهارية والوجدانية المتصلة بمجال التربية.

ويقاس إجرائيا من خلال درجة استجابة المعلمين في مدارس محافظة ظفار بسلطنة عُمان على فقرات الاستبانة المعدة لهذا الغرض.

**التزام المعلمين:** وهو درجة تمسك وتطبيق المعلمين لفلسفة التربية بما تشتمله من مضامين معرفية ومهارية ووجدانية متصلة بمجال التربية.

ويقاس إجرائيا بدرجة استجابة أفراد عينة الدراسة في مدارس محافظة ظفار بسلطنة عُمان على فقرات الاستبانة المعدة لهذا الغرض.

**حدود الدراسة:**

- اقتصرت الدراسة على عينة من معلمي مدارس محافظة ظفار بسلطنة عُمان للعام الدراسي 2009/ 2010، والبالغ عددهم (442) معلماً ومعلمة.
- الأدوات المستخدمة في الدراسة من إعداد الباحث والتي قام بإعدادها بالرجوع إلى الأدب التربوي الخاص بمشكلة الدراسة، ومن ثم تأكد من صدقها وثباتها.

# الفصل الثاني

## الأدب النظري والدراسات السابقة

يتناول هذا الفصل الأدب النظري والدراسات السابقة ذات العلاقة بمشكلة الدراسة الحالية، حيث تم تناول الأدب النظري في الجزء الأول، في حين تم تناول الدراسات السابقة في الجزء الثاني، حيث تم عرض الدراسات العربية والأجنبية ذات العلاقة بمشكلة الدراسة الحالية.

**أولاً: الأدب النظري:**

تعد التربية إستراتيجية قومية وعملية اجتماعية، حيث أنها لا تقل أهمية عن الأجهزة الأخرى في المجتمع. إذ أن رقي المجتمعات يتوقف على درجة اهتمامها بأجهزتها، وبالأخص الجهاز التربوي، حيث أصبحت العملية التربوية تمثل عصب الحياة للشعوب. لذا تقع على العملية التربوية المسؤولية الأولى في إيصال الخبرة، والمعرفة على اختلاف أنواعها، وبهذا نجدها عبارة عن مجموعة من العناصر التي تعمل بشكل ديناميكي، لإيصال المعرفة العملية للطالب، باستخدام الأساليب، وطرائق التدريس، مستفيدة من أحدث ما توصلت إليه تكنولوجيا التعليم (ناصر، 2004).

إن التربية تعد وسيلة المجتمع الفعالة التي يستطيع عن طريقها تحقيق أهدافه الوجودية، والسياسية والاجتماعية، والثقافية والاقتصادية بما يتفق مع تصور أبناء المجتمع للوجود، وما ينبثق عن هذا التصور من مفاهيم وعقائد وأفكار وذلك عن طريق استخدام المعلومات كافة ومجموعة المعارف العلمية والوسائل التربوية التي توصل إليها الإنسان في تأهيل أفراد المجتمع كل حسب ميوله وقدراته الذاتية ليكونوا على أفضل مستوى فني في تقديم الخدمات المتعددة لمجتمعهم، لذلك فإن التربية تختلف من مجتمع لآخر، وذلك يعود لتصور أبناء المجتمع للوجود

ومع ما يعكسه هذا التصور من مفاهيم خاصة بالقضايا الوجودية الأساسية التي تشكل اهتمامات وطموحات الإنسان بعد تعارفه على حقيقة وجوده وطبيعة كيانه في ضوء ذلك التصور للوجود (الحياري، 2000).

لذا فالإصلاح في التربية يبدأ من الجامعة، ومن كليات إعداد المعلمين، حتى يكون المعلم قدوة للطالب، فالمعلم حقيقة هو المنهاج، وهو الذي يعطي للمعرفة معناها عند الطلاب، لذلك فقضية اختيار المعلمين، ليست بسيطة سهلة، كما يظنها الكثيرون، وليس أساسها العلم، والمقدرة التعليمية، والمؤهلات التعليمية فحسب. بل أن يكون للسيرة، والخلق، والمبدأ، والغاية والإيمان، والعقيدة، المكانة الأولى، والأهمية الكبرى في اختيار المعلم، وفي الواقع أنه لا يوجد أمانة أكبر مسؤولية، وأشد خطراً، وأعمق أثراً في مستقبل الأمة وحياتها، من التربية والتعليم. فزلة من زلاتها قد تردي أمة بأسرها، وقد تؤدي لها إلى الاضمحلال والتفسخ، والفوضى في الأخلاق، والاجتماع، والسياسة والتعليم، واللادينية، والإلحاد، وبالتالي التربية وحدها يمكنها أن توجه العقول، والنفوس توجيهاً صالحاً، وتنشئ الأمة تنشأة جديدة، وتبني لها مستقبلاً زاهراً (الروسان، 1990).

وتتألف العملية التربوية من مجموعة من العناصر أو الأجزاء المترابطة والمتفاعلة مع بعضها البعض، تنتظم فيما بينها بعلاقات تبادلية، وتسير وفقاً لمبادئ وقواعد صممت لتحقيق أهداف مقصودة تم تحديدها مسبقاً، وإذا حدث خلل في أي عنصر من هذه العناصر، ينعكس على العملية التربوية بأكملها. ومن أجل أن تحقق هذه العناصر مهامها، لا بد من استخدام الأساليب الكفيلة، والطرق المناسبة؛ معتمدة على التخطيط العلمي التربوي الناجح، والبعيد المدى ولذا لا بد من استخدام أحدث ما توصلت إليه تكنولوجيا التعليم (الخوالدة، 2003).

ويعتبر المعلم عنصراً فاعلاً في العملية التعليمية التعلمية، ولا يمكن الاستغناء عنه؛ لأنه يؤثر على النتاج التحصيلي، وبكافة مستوياته (المعرفية، والوجدانية، والسلوكية)، (الروسان، 1990).

وقد أولت التربية الإسلامية اهتماماً كبيراً بالمعلم ودوره في تربية أبناء الأمة، وتوجيههم على جادة الصواب، ووضعت مهنة التعليم في منزلة عالية بين المهن الأخرى، لأنها من وظائف الأنبياء والمرسلين، وقد جاء في القرآن الكريم قوله تعالى: ﴿ هُوَ ٱلَّذِى بَعَثَ فِى ٱلْأُمِّيِّـۧنَ رَسُولًا مِّنْهُمْ يَتْلُوا۟ عَلَيْهِمْ ءَايَـٰتِهِۦ وَيُزَكِّيهِمْ وَيُعَلِّمُهُمُ ٱلْكِتَـٰبَ وَٱلْحِكْمَةَ وَإِن كَانُوا۟ مِن قَبْلُ لَفِى ضَلَـٰلٍ مُّبِينٍ ﴿٢﴾ وَءَاخَرِينَ مِنْهُمْ لَمَّا يَلْحَقُوا۟ بِهِمْ ۚ وَهُوَ ٱلْعَزِيزُ ٱلْحَكِيمُ ﴿٣﴾ ﴾ (سورة الجمعة: الآية 2 – 3).

ولقد تناولت الدراسات دور المعلم في العملية التعليمية- التعلمية، والذي يمثل دور الوسيط والمسهل الذي ينقل الأفكار والمهارات والقيم والاتجاهات فيهيئ للتلاميذ نقلة نوعية من التعليم، تمكن الطالب من أن يلج أبواب المستقبل بثقة وأمل، فالمعلم الذي يخطط لعمله، والمتمكن من مهارات التعليم، هو العامل الأهم في عملية بناء العملية التربوية وتطويرها، ولهذا يعد المعلم أحد الأقطاب الرئيسية في عملية التعليم والتعلم، حيث تشكل الخصائص، والكفايات، والمهارات التي يمتلكها مدخلات تربوية هامة تؤثر على نتاجات التعلم مما يلعب المعلم دوراً هاماً في تحسين مستوى الطلبة التحصيلي (القضاة، 2004).

وقد أدرك المربون والمشتغلون في مجال التربية والعلوم، في الوقت الحاضر أن المعلم يمثل حجر الأساس في نظام التربية والتعليم، وأن نجاح العملية التربوية بمحتواها العام وأبعادها المختلفة، وما تنطوي عليه من العناصر والأسباب العديدة، كالمناهج الصالحة، والكتب الدراسية الجيدة، والوسائل التعليمية المناسبة، والمباني المجهزة تجهيزاً جيداً، والإدارة المدرسية الناجحة،

على أهميتها وآثارها المختلفة في العمل التربوي، سوف تظل مشكوكاً فيها ما لم يهيئ لها معلم كفء، حيث أن هذا المعلم هو الذي يؤثر في تفكير تلاميذه وسلوكهم، وبالتالي فهو العنصر الأهم في تكوين شخصياتهم، وتوجيه قيمهم ومثلهم ويعني ذلك أن المعلم يظل هو العنصر الحاسم في مدة فاعلية عملية التدريس، على الرغم من كل ما تقدمه أساليب التقنية الحديثة من مبتكرات، وتجديدات في مجال التعليم والتعلم (البابطين، 1996).

لقد فرضت التطورات التي حدثت في القرون الماضية، في المجالات الاجتماعية، والاقتصادية والسياسية والعلمية، والتكنولوجية على مؤسسات إعداد المعلمين، أدواراً ومهاماً جديدة للمعلم، ولا بد من التكيف معها والإحاطة بها. فلم يعد دور المعلم دوراً تقليدياً ناقلاً للمعرفة فقط، بل تعدى ذلك ليشمل هذا الدور مجالات جديدة، ومتطورة، فالمعلم في الوقت الحاضر، لا بد وأن يكون قادراً على ممارسة الأدوار، والمهام الجديدة الملقاة على عاتقه، ومنها دور الخبير، أو المستشار التعليمي والموجه لطلابه، ودور المشرف والمرشد، ودور الباحث والمحلل العلمي (الريامي، 2010).

ومن التحولات الكبيرة التي حدثت في مجال التربية في العصر الحاضر تركيزها على الديمقراطية، وحقوق الإنسان، وحق المواطنة، والتربية البيئية، ومجتمع المعلومات، والتربية النوعية للمجتمع، والدور المستقبلي للآباء والمعلمين، مع التركيز على أهمية التنوع في الطرق والسياسات التربوية، من أجل خلق ثقافة ديمقراطية؛ لأن الانتقال التقليدي المبسط في النماذج والممارسات التربوية من مفهوم إلى آخر لم يفلح في خدمة مجتمع الثقافة الديمقراطية، ولذلك ظهرت الحاجة إلى تصور بيئة تعليمية جديدة يوظفها المعلمون، ويتم استخدامها من أجل الديمقراطية، وحقوق الإنسان، والإحساس بالمواطنة الصالحة، والذي يعتبر اتجاهاً سليماً وثابتاً في حياة الشعوب والأفراد (حسان، 1991).

كما أن المعلم في العملية التعليمية لم يعد وحده مصدراً للمعرفة، وصاحب السلطة فيها، وإنما صار المعلم والمتعلم مصدرين من مصادرها، بالإضافة إلى ما يحيط به من خبرات، ومعان، وأفكار، وأشياء، ووسائل (الطيطي، 1992).

وعليه، فإن الخبراء التربويين يرون أن عملية التدريس ستكون عملية ممتعة بالنسبة للأفراد، كما أن المتعلمين في المستقبل، سيتعاملون مع مهارات مختلفة، ومتعددة ومعقدة، ويكون الجانب المهم هو في عملية التعامل مع الجانب الإنساني في عملية نمو الطالب وتطويره، وسيتم تحويل الوقت المستخدم في تنفيذ الاختبارات بالكامل إلى الحاسبات الآلية للقيام بعملية اختيار الطلاب وتصنيفهم وتقويمهم. ويرى هؤلاء التربويون أيضاً أن كثيراً من الطلبة سوف يقومون بتدريس أقرانهم من الطلبة الآخرين، مما يسهم في إنجاح دور المدرسة التي يعلمون فيها (Heberman, 1991).

ومن هنا جاءت أهمية إعداد المعلمين قبل الخدمة، وتدريبهم أثناءها، حتى يتمكنوا من ممارسة أدوارهم المختلفة ومهام عملهم ممارسة فعالة، ومتابعة كل المستجدات فيما يتعلق بمهنتهم، ليعملوا على تطويرها لتواكب متطلبات العصر وتعقيداته المختلفة، وحيث أن المعلم هو الركيزة الأساسية في العملية التربوية، وتوفر المعلمين الجيدين في أي نظام تعليمي يبشر بنجاح وفاعلية هذا النظام. ولذلك تولي الأنظمة التعليمية في سلطنة عُمان قضية إعداد المعلمين وتدريبهم اهتماماً كبيراً. فدور المعلم العُماني ومنذ بداية النهضة المباركة لم يقتصر على توفير المناخ المناسب للطالب للتعلم فحسب، بل كان المعلم في حد ذاته مؤسسة تربوية حية تربط المعارف والعلوم بواقع المجتمع وخصوصيته وقد نبه جلالة السلطان المعظم إلى أهمية دور المعلم في منظومة التعليم منذ بواكير النهضة المباركة، حيث قال جلالته في الـ 18 من يوليو عام 1972م. "ولكن أهم ما يهمني أن ألفت إليه انتباه القائمين على التعليم، هو أن يكونوا هم

القدوة والمثال الطيب، وأن يغرسوا في نفوس النشء تعاليم الدين الحنيف، ويوقظوا في نفوسهم الروح الوطنية ليكونوا أجيالاً من الشباب القادرين على الاضطلاع بمسؤولياتهم، فإذا حلوا المشاكل كانوا تواقين دوماً إلى الأفضل، سباقين إلى المبادرة والإنتاج في العمل"، من هذه الرؤية المبكرة لجلالة السلطان، اهتمت المؤسسة التربوية في سلطنة عُمان بالمعلم العُماني، ويتم هذا من خلال برامج تدريبية متنوعة، تسمى برامج التدريب أثناء الخدمة، ولكن لابد لهذه البرامج من أن تكون منبثقة ومنسجمة مع فلسفة التربية والتعليم، وهذا يدل على انسجامها مع فلسفة المجتمع، مما يجعلها مقبولة ومدعومة من قبل المجتمع والنظام التربوي، وهذا يزيد من حماس التربويين تجاهها، وبالتالي تقبلهم لها وتفاعلهم معها بما يتناسب والظروف التربوية السائدة (رسالة التربية، 2007).

**فلسفة التربية:**

تمثل الفلسفة في النظرة الحديثة لها في المجهود العقلي المنظم المستمر من جانب الإنسان كي يجعل من حياته شيئاً ذا معنى، وبالتالي فهي تعد نشاطاً عقلياً هادفاً إلى تكوين معتقدات، ومبادئ تتميز بدرجة عالية من الاحتمال عندما يتعذر الحصول على معلومات حقيقية من النتائج التجريبية. ويستند على المعتقدات والمبادئ في التعامل مع أنواع الصراع والقيم المختلفة التي قد يواجهها، وبذلك فإن الفلسفة لم تعد مجموعة من الحقائق، بل أصبحت طريقة، وقتاً متصلاً بالمجتمع، والحياة الإنسانية للأفراد، والجماعات (الدوري، 2009).

وقد تحددت وظيفة الفلسفة في ضوء هذه النظرة لها، إذ أنها لم تعد وسيلة للإبقاء على القيم القديمة، ولاسيما أن العالم لم يعد ساكناً ثابتاً يستمد قيمه من العالم الآخر كما كان يعتقد سابقاً، فهو عالم لا يمكن إيجاده في صيغة واحدة أياً كانت. فالتغير هو حقيقة الوجود ولقد أوضح

جون ديوي (John Dewey) وظيفة الفلسفة في العصر الحديث، بأنها تتجه إلى مواجهة المشاكل الأساسية والمعتقدات السائدة في المجتمع، وتوضيح الفروض الأساسية المختصة بالقيم التي تقوم عليها الآراء التي تؤدي إلى الاختيار الاجتماعي، وتقويم طرق البحث ومساعدة الأفراد في القضاء على الاضطرابات المختلفة والصراعات المتباينة، وذلك عن طريق إحداث التغيير في عقول الناس، وفي آرائهم وإعادة تشكيلها وبنائها (Schilipp, 1991).

## مفهوم فلسفة التربية

أختلف الفلاسفة في تحديد معنى فلسفة التربية، فيرى الدوري (2009، 179) أن فلسفة التربية "هي عبارة عن أطار عام من الآراء والمعتقدات الفلسفية التي تدور حول الإنسان وحول العالم الذي يعيش فيه، والتي توجه عملية تربية هذا الإنسان وتوحدها وتحدد أهدافها".

في حين يعرفها بركات (2003) بأنها: الجهد الفلسفي المقصود في المجال التربوي لإحداث تغيير مرغوب في البيئة المادية والمعنوية من ناحية، وفي الإنسان من ناحية أخرى.

أما بيوشامب (Beauchamp, 1987) فيرى بأنها مجموعة المبادئ والمعتقدات والمفاهيم والعروض والمسلمات التي حددت بشكل مترابط ومتناسق، لتكون بمثابة الجهد التربوي الموجه للعملية التربوية بجميع جوانبها.

## أهداف فلسفة التربية

يمكن أن نحدد وظائف فلسفة التربية فيما يلي:

- توضيح وتفسير القضايا التربوية التي يستدعيها العمل التربوي في المدرسة.
- تحليل القضايا التربوية المطروحة والكشف عن الافتراضات التي تقوم عليها وكذلك المضامين الأولية التي تشتمل عليها.

- تحديد المعاني والمفاهيم: توضيح معاني المصطلحات والمفاهيم عند العاملين في الميدان التربوي من تحقيق التفاهم المشترك وإزالة اللبس أو الغموض عن المصطلحات المستعملة.
- تصنيف المكونات الجزئية للنظام المعرفي بمعنى أن تقوم فلسفة التربية بجمع المعلومات والحقائق والمفاهيم ... وغيرها.
- مقابلة أو مقارنة وجهات النظر المختلفة لتسريع التبني الجديد: وهو أن يقوم المتحاورون بدراسة وجهات النظر ومقابلتها مع بعضها البعض في ضوء محكات أو اعتبارات ثقافية أو تاريخية أو اجتماعية أو لغوية، أو دينية أو أخلاقية.
- إظهار التناقض: أي تسهم في اكتشاف التناقض في الأفكار والأدلة والبراهين. ومنطق التسويغات المتعلقة بالقضية والمسألة وإلى أي مدى يمكن التوفيق بين هذه المتناقضات.
- اقتراح خطوط جديدة للتحديث: وهو قيام فلسفة التربية باقتراح معالم جديدة بتطوير النظام التربوي أو تحسين كفاياته الداخلية أو الخارجية أو حل المشكلات التي يواجهها بسبب التغيرات الثقافية والاجتماعية والمعلوماتية المتسارعة.
- تعمل فلسفة التربية على تغيير المجتمع عن طريق تشكيل الاتجاهات والقيم التي تقبل التغيير وتؤكد عليه داخل البناء الاجتماعي وتتجاوز الحاضر إلى المستقبل عن طريق النقد والتطوير.
- تعزيز الحوار النقدي بين الطلبة والمربين أو بين أطراف العملية التربوية من أجل تحليل الواقع القائم والمجتمع بأبعاده المختلفة والوجود الإنساني حتى تتجاوز المؤسسة التربوية والواقع وتتوجه إلى المستقبل (الخوالدة، 2003).

ويضيف النل وشعراوي (2007) وظائف أخرى لفلسفة التربية من أهمها:

- تحديد القضية قيد البحث والدراسة أو النقاش للتوصل إلى الافتراضات التي تقوم عليها وإلى المضامين الأولوية التي تشتمل عليها.
- تمييز التناقض: يقصد بتمييز التناقض اكتشاف الأفكار المتناقضة في الأدلة والبراهين ومنطق المبررات المتعلقة بالمسألة، ومدى التوفيق بين هذه التناقضات.
- تحديد المعاني والمفاهيم.
- تصنيف الحقائق الجزئية: أي أن تقوم فلسفة التربية بجمع الحقائق والمعلومات المشتقة من مصادر متعددة ثم تنظيمها وصياغتها على شكل نظرية تربوية لتطوير النظام القائم.
- مقابلة وجهات النظر المختلفة.
- اقتراح خطوط جديدة: أي أن تقوم فلسفة التربية بوضع معالم جديدة لتطوير النظام التربوي، أو لتحسين كفاياته.

**فلسفة التربية في العالم الإسلامي**

يعد القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف هما المصدران الأساسيان لهذه الفلسفة التربوية بما فيها من قيم ومبادئ سامية، فالقران الكريم – على سبيل المثال – لا الحصر تناول طبيعة النفس البشرية وما فيها من جوانب ومكونات، فقد أراد لها أن تسعى للخير وتبتعد عن الشر، تأمر بالمعروف وتنهى عن المنكر وتؤمن بالله الواحد الأحد ﴿ وَلْتَكُن مِّنكُمْ أُمَّةٌ يَدْعُونَ إِلَى الْخَيْرِ وَيَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَيَنْهَوْنَ عَنِ الْمُنكَرِ ۚ وَأُولَٰئِكَ هُمُ الْمُفْلِحُونَ ﴿١٠٤﴾ ﴾ [آل عمران: ١٠٤] إضافة

إلى دعوة الإسلام إلى إتقان العمل لقول رسوله الكريم صلى الله عليه وسلم **(أن الله يحب إذا عمل أحدكم عملاً أن يتقنه).**

ويرى الدوري (2009) أن من جوهر فلسفة التربية الإسلامية ونظرتها إلى الطبيعة البشرية، يلاحظ أنها اهتمت بالجسم والروح، ودرست العلاقة بينهما، وبينت أن هذه العلاقة تشكل وحدة متناسقة ومترابطة، فأعطت الجسم حقه وأعطت الروح حقها دون إفراط أو تفريط، وهذا ما أكده الرسول العظيم محمد – صلى الله عليه وسلم – في حديثه الشريف:

**"إن لربك عليك حق، .. إن لأهلك عليك حق .. وان لبدنك عليك حق .. فأعط كل ذي حق حقه"**

**واقع فلسفة التربية في العالم الإسلامي**

إن التحليل المتأني لواقع فلسفة التربية في العالم الإسلامي يبين بوضوح أنها تعانى من مشكلات صعبة تسهم في تفاقم أزمتنا التربوية وأهم هذه المشكلات هي:

**أولاً: افتقار العالم الإسلامي إلى فلسفه تربويه مركزية موحدة**

يعانى العالم الإسلامي من غياب الفلسفة التربوية الواحدة التي توجه أنظمته التربوية واستبدالها بالكثير من الفلسفات التربوية المختلفة والمتناقضة التي ينقصها التنسيق والتكامل (جرادات، 1986).

فوجود فلسفات تربوية كثيرة في العالم الإسلامي أدى إلى التناقض والتشتيت والفرقة، فمنها ما مال نحو الغرب، ومنها ما مال نحو الشرق، ومنها ما وقف موقفا انتقائيا حائراً ومنها ما حاول الأخذ بالنظرة الإسلامية بقدر محدود أو على استحياء (فرحان، 1983) كما أدى تعدد الفلسفات التربوية في العالم الإسلامي وتنافرها إلى عدم تحقيق هدف الأمة في إيجاد الإنسان

الصالح. بل شجع في حالات كثيرة، على تكريس النعرة الإقليمية والمواطنة بمفهومها الـضيق (محجوب، 1985).

**ثانياً: معظم الفلسفات التربوية في العالم الإسلامي لا تنبثق من الإسلام**

إن فلسفة التربية في أي مجتمع يحب إن تشتق من المصدر الفكري أو الأيـديولوجي أو العقائدي الذي يستوحي منه المجتمع مبادئه وأهدافه ومعتقداته التي توجه نشاط أفراده ،وتمـدهم بالقيم والتصورات لكي يتخذوها مرشدا لسلوكهم (هندي، 1983)، وسبب ذلك أن التربية نظـام اجتماعي ينبع من فكر أو عقيدة كل أمة، فهو الذي يطبقها عمليا ويبرزها إلى الوجود ويعبر عن روح الأمة بل يعتبر صدى لفلسفتها في الحياة (طنطاوي، 1984).

**ثالثاً: أكثر فلسفات التربية في العالم الإسلامي مقتبسة عن الغرب**

إن طابع الاقتباس عن الغرب يميز جل فلسفات التربية في العـالم الإسـلامي (عاقـل، 1978)، وما هي إلا تجميعاً غير منسق لأفكار وقضايا تربوية غربية تم تبنيهـا فـي معظـم الأحيان دون تكييف ولا تنقية ولا مراعاة لخصوصية مجتمعنا الإسلامي، وكأن كل ما يناسـب الغرب يناسبنا علماً بأن للغرب ظروفه وفلسفاته وقيمه وتصوراته وبيئاتـه الخاصـة (سـالم، 1978).

**رابعاً: أغلب فلسفات التربية في العالم الإسلامي جامدة وغير متطورة**

يمكن بسهولة إدراك حقيقة أن فلسفاتنا التربوية في العالم الإسلامي التي تعتبر من أسس أنظمتنا التربوية ما تزال بشكل عام ومنذ فتره طويلة ثابتة نسبيا وجامدة فلم تطل يـد التغييـر الحقيقي جوهرها، ولم تمس سوى شكلها فقط، مما جعلها ضعيفة الارتباط بالمجتمعات الإسلامية وبعيدة عن روح العصر الذي نعيش فيه، فقلما أخضعنا فلسفاتنا التربويـة للبحـث والدراسـة

والمراجعة والتقويم والإصلاح لذلك نأت تلك الفلسفات عن الاهتمام بمشكلاتنا المستعصية كالتخلف والفقر والجهل والأمية والأمراض ونقص التكامل والتضامن بين البلاد الإسلامية والاستبداد والظلم والقهر (السورطي، 1995).

**خامساً: أغلب فلسفاتنا التربوية في العالم الإسلامي أعدتها القلة بعيداً عن مشاركة الأغلبية**

إن الأهمية التي تتحلى بها فلسفة التربية تتطلب أن يشارك في إعدادها معظم الأطراف المؤثرة والمتأثرة بالعملية التربوية وأن يسهم في صياغتها ممثلو الجماهير العريضة وأن تتم استشارة المعلمين والتربويين والسياسيين وخبراء الاقتصاد وعلماء الإسلام والأخصائيين النفسيين والطلاب وأولياء الأمور وغيرهم لكي تكون الفلسفة التربوية قريبة من كل أفراد المجتمع تلبي حاجاتهم وتراعي عقيدتهم وتخدم أغراضهم لكن هذا الأمر لم يؤخذ بالاعتبار في كثير من الأحيان عند إعداد الفلسفات التربوية في العالم الإسلامي حيث أن معظمها يعد من قبل النخبة والقلة أو الفئة الخاصة والمختارة التي بيدها النفوذ. لذلك فإنها لا تعبر كثيراً عن حاجات ومشكلات وأماني الجماهير بل تخدم في الغالب أغراض الأقلية وتراعي مصالحها وتعمل على استمرارية امتيازاتها (يوسف، 1985) ففي كثير من الأحيان يتم إعداد لوائح أهداف التربية والتعليم من لجان محدودة في وزارات التربية والتعليم.

**سادساً: أكثر الفلسفات التربية في العالم الإسلامي مصاغة بعبارات عامة ومكتوبة بأسلوب إنشائي غير واضح:**

فنظرة سريعة على أهدافنا التربوية في العالم الإسلامي مثلا تجعلنا ندرك أنها بمجملها لا تتدرج في التحديد حتى يمكن ترجمتها إلى أنماط سلوكية واقعية يستطيع أن يعيها المعلمون

والمربون ويعملوا على تحقيقها ومتابعة مضامينها في المناهج والأنشطة التربوية بشكل عام (ريان، 1984).

**سابعاً: أغلب فلسفات التربية في العالم الإسلامي ضيقة وغير شاملة:**

إن أكثر فلسفات التربية في العالم الإسلامي تفتقر إلى الشمولية فأهدافها التربوية محدودة وضيقة وناقصة فهي تركز على جوانب وتهمل جوانب أخرى وتهتم بنواح معينة وتغفل نواحي أخرى. حيث أنها لا تعطى مثلا العناية الكافية للجوانب الإنسانية والأخلاقية والاجتماعية ولا ترسى المفاهيم والأساليب والطرق العلمية ولا تشجع بدرجة كبيرة تنمية التفكير الناقد، والعناية بالجوانب العلمية والتطبيقية أو التقنية ولا تعمل كثيرًا على زرع روح البحث والتنقيب والاكتشاف والإبداع عند أبنائنا ولا تركز كثيرا على أهمية التعلم الذاتي والتعليم عن طريق العمل ولا تجعل المتعلم محورا للعملية التربوية ولا ترتبط كثيراً بحاجات وتنمية وواقع وقضايا المجتمعات الإسلامية ولا تعمل كثيرا على تنمية الشخصية المسلمة من جميع الجوانب بدلا من الاكتفاء بالنمو العقلي فقط.

إن الاهتمام الرئيسي لمعظم فلسفات التربية في العالم الإسلامي ينصب على تنمية المعرفة النظرية فقط على حساب جوانب النمو الأخرى (السورطي، 1995).

**التعليم في سلطنة عُمان ومراحل تطوره**

ظل التعليم يمثل أولوية وطنية منذ تولى صاحب الجلالة السلطان قابوس بن سعيد المعظم – حفظه الله ورعاه – مقاليد الأمور في سلطنة عُمان في عام 1970م. وحققت سلطنة عُمان خلال الأربعة عقود انجازات غير مسبوقة في توسيع مظلة التعليم بالبلاد ورفع معدلات الالتحاق به. وتركزت الجهود التي بذلت خلال العقدين الأولين من العقود الأربعة للنهضة

العُمانية الحديثة على التوسع الكمي للتعليم (الشيبانية، 2008). فتميزت حركة التعليم في خطوها الدؤوب بحلقات مترابطة نجملها فيما يلي:

**(1) كانت السنوات الخمس الأولى التي تمثلت في فجر النهضة 1970 – 1975م تتسم بالانتشار الكمي السريع للتعليم**

فقد حظي التعليم فيها بكل عناية ورعاية، وانطلقت دور العلم لتصل إلى كل الأرجاء تبلغ الوادي، وتغطي السهل، وتصعد النجد والجبل، وتدافعت موجات الطلاب تنهل من موارد العلم– موجه إثر موجه – على مدى السنوات الخمس ، كما تم في هذه المرحلة بالاهتمام بمن فاتهم فرص التعليم وذلك بافتتاح مراكز محو الأمية وتعليم الكبار من أجل خلق توازن بين التعليم العام (النظامي) وتعليم الكبار (غير النظامي).

وشهدت هذه المرحلة الاهتمام بتعليم المعوقين إيماناً من الوزارة بأن تنال هذه الفئة من المواطنين حقها في فرص التعليم وذلك بفتح فصول ملحقة بإحدى مدارس منطقة مسقط لتعليم الصم والبكم مع الاستعانة بمعاهد المعوقين في الدول العربية الشقيقة بإيفاد النوعيات المختلفة من المعوقين إليها.

ولم يكتف الطالب العُماني بما ناله من عناية ورعاية داخل وطنه بل أمتد ذلك إلى خارج الوطن بابتعاث الطلاب للدراسات الجامعية إلى الدول الشقيقة والصديقة بمختلف التخصصات حتى يساهموا بعد عودتهم بإيجابية وفعالية في إقامة صرح النهضة الشاملة.

**(2) الخطة الخمسية الأولى 1976 – 1980م:**

وقد عملت الخطة على مواصلة نمو الخدمة التعليمية، بالإضافة إلى تنويع التعليم فقد تم إنشاء مدرستين إعداديتين نموذجيتين ذواتى طابع مهني إحداهما للبنين وأخرى للبنات بالإضافة إلى تعدد المعاهد المتخصصة أمام الحاصلين على الإعدادية بافتتاح معهد نزوى الزراعي والبدء

في التعليم التجاري الثانوي للبنين، وإنشاء معاهد المعلمين والمعلمات علاوة على المعهد الإسلامي الثانوي الذي افتتح عام 1974/1973 بدأ بالمرحلة الابتدائية تطور بعد ذلك إلى المرحلة الثانوية. كما شملت تحسين نوعية المبنى المدرسي باستبدال المدارس غير الصالحة تربوياً وهي التي كانت مستأجرة أو تلك التي أُقيمت بمواد غير ثابتة كالخيام وسعف النخيل – بمدارس مبنية بالمواد الثابتة – هذا فضلاً عن الارتقاء بنوعية المبنى المدرسي بتوفير الإضافات كالمختبرات والمكتبات وورش النشاط المهني وخاصة بالمدارس الابتدائية التي نمت فأصبحت إعدادية.

**(3) الخطة الخمسية الثانية 1981 – 1985م:**

وترسيخاً للإيجابيات التي تحققت بالخطة الخمسية الأولى وتلافياً لما قد اعتراها من سلبيات، واصلت الخطة الثانية مسيرتها في اتجاهين هما مواصلة نشر التعليم والعناية بالنوع، وقد وصلت المدارس الابتدائية الجديدة والبديلة انتشارها وزادت المدارس الإعدادية المتكاملة التي تجمع بين المرحلتين، وتم تزويد المدارس الإعدادية بالمختبر والمكتبة والمشغل وحجرة التربية الأسرية لمدارس البنات وبالنسبة لمعاهد المعلمين، فقد تم تطويرها وأصبح القبول بها قاصراً على الحاصلين على الثانوية العامة لتصبح كليات متوسطة ومدة الدراسة بها عامان وذلك بدءاً من العام الدراسي 1985/1984 مع تصفية نظام الإعدادية وثلاث سنوات دراسية، كما أُنشئت مدرسة تجارية للبنات.

**(4) الخطة الخمسية الثالثة 1986 – 1990م:**

عملت الخطة الثالثة على مواصلة تحقيق استمرار نشر الخدمة التعليمية ونموها عن طريق ما تم إدراجه بها من مشروعات تعليمية وإضافات تربوية وإسكان علاوة على التحسين النوعي للتعليم.

**(5) الخطة الخمسية الرابعة 1991 – 1995م:**

وتستهدف هذه الخطة استمرار تحقيق التوازنات التعليمية كالتوازن بين الكم والكيف، والتوازن بين المراحل المختلفة، والتوازن بين الإنفاق والعائد في التعليم، والتوازن بين التعليم العام وتعليم الكبار، علاوة على الاستمرار في تعمين وظائف هيئات التدريس وفقاً للخطة الموضوعة، ويمثل العام الدراسي 1992/1991م بداية سنوات هذه الخطة، بينما العام الدراسي 1996/1995 يمثل نهايتها.

**(6) الخطة الخمسية الخامسة 1996 –2000م:**

وتستهدف هذه الخطة تحقيق ما تنتهجه الوزارة من سياسة لتطوير التعليم حتى يواكب التطوير والتحديث المنشود في كافة مناحي الحياة العُمانية والرغبة في تحقيق الاكتفاء الذاتي وتنويع النشاط الاقتصادي ومواكبة التطور التقني، وما يستلزمه ذلك من تحديد أهداف تربوية جديدة ضرورية لإعداد المواطن العُماني للحياة والعمل حسب الظروف الجديدة التي تخلفها التوجهات الاقتصادية العالمية الحديثة.

وفي هذه المرحلة والسلطنة تتأهب لمجابهة تحديات المستقبل شرعت وزارة التربية والتعليم في تطبيق نظام التعليم الأساسي والذي يهدف إلى تطوير التعليم وتحسين نوعيته وتخفيض تكلفته مع التركيز على أهمية الحصول على عائد تربوي كبير بحيث يعمل النظام التعليمي على إعداد الطالب إعداداً متكاملاً للحياة العملية في القرن الحادي والعشرين.

يمثل العامين الدراسيين 1996 / 1997 و 2001/2000 بداية ونهاية الخطة الخمسية الخامسة.

### (7) الخطة الخمسية السادسة 2001 – 2005م

وتعتبر هذه الخطة استمراراً لسياسة الوزارة حول تطوير التعليم، والتوسع في تطبيق نظام التعليم الأساسي إلى جانب التوسع الكمي في الخدمات التعليمية عالجت الخطة المجالات التالية:

- التقريب بين نوعية التعليم الأساسي والتعليم العام وتقليل الفجوة بينهما.
- تطوير نظام التقويم واستخدام نظام التقويم البنائي.
- تحسين وتطوير تدريب المعلمين والتوسع فيه.
- إلغاء نظام التشعيب إلى المساق العلمي والمساق الأدبي في الصفين الحادي عشر والثاني عشر، وإدخال نظام المواد الإجبارية والمواد الاختيارية بديلاً للتشعيب.
- مراجعة نظام التقويم في الصفين (11 و 12) وتطويره بما يتماشى مع سياسة تطوير التعليم.
- إدخال برنامج صعوبات التعلم وبرنامج الدعم.
- تنفيذ العديد من المشاريع التربوية التي تسهم في عملية تجويد التعليم ومثال ذلك مشروع نظام تطوير الأداء المدرسي.
- تقييم تطبيق نظام التعليم الأساسي في الحلقة الأولى (الصفوف 1–4).

### (8) الخطة الخمسية السابعة 2006 – 2010م:

يعتبر العام الدراسي 2008 / 2009م ثالث سنوات الخطة الخمسية السابعة (2006 / 2010م)، تعتبر هذه الخطة استمراراً للخطط الخمسية السابقة غير أنها تتميز عن الأخريات بكونها سوف تشهد خطوات تنفيذ تطوير التعليم ما بعد الأساسي ممثلاً في الصفين (11) و(12) إلى جانب التوسع في تطبيق التعليم الأساسي، بالإضافة إلى الاستمرار في تطوير وتحسين

نوعية الخدمات التعليمية في ضوء ما أسفرت عنه المؤشرات التربوية ومؤشرات الأداء التي حققتها الخطة الخمسية السادسة (وزارة التربية والتعليم، 2009).

**بنية النظام التعليمي في سلطنة عُمان**

يتكون النظام التعليمي في السلطنة من:

(1) **التعليم العام:** ومدته 12 عاما دراسياً. وهو النوع الذي كان سائداً للتعليم، إلا أن الوزارة بدأت منذ العام الدراسي 1999/1998م باستبداله تدريجياً بنوع آخر من التعليم وهو التعليم الأساسي.

(2) **التعليم الأساسي:** ومدته (10) أعوام دراسية وينتقل الناجحون في نهايته إلى مرحلة ما بعد الأساسي التي تغطي عامين دراسيين. وتنقسم سنوات التعليم الأساسي العشر إلى حلقتين وهما الحلقة الأولى من الصف الأول حتى الرابع، والثانية من الصف الخامس وحتى العاشر.

بدأ تطبيق الحلقة الأولى من هذا النظام في العام الدراسي 1998 / 1999م في الصفين الأول والثاني في (17) مدرسة وفي العام الدراسي 2002/2001 رفعت أول دفعة إلى الصف الخامس وبذلك بدأ التطبيق في مدارس الحلقة الثانية، وفي العام الحالي وصل عدد مدارس التعليم الأساسي (589) مدرسة.

**(3) التعليم ما بعد الأساسي:** ومدته عامان دراسيان حيث يتضمن الصفين الحادي عشر والثاني عشر. ويدرس فيه الطلاب الناجحون من الصف العاشر من التعليم الأساسي والتعليم العام، وتدرّس فيه مناهج متخصصة بهذه المرحلة آخذه في الاعتبار رغبات الطلاب وخياراتهم.

**(4) التربية الخاصة:** أنشأت الوزارة قسماً للتربية الخاصة بدأ نشاطه عام 1974 /1975م بإيفاد ذوى الاحتياجات الخاصة للدراسة في الخارج في المعاهد الخاصة بهم، وفي نفس العام تم

افتتاح فصل الصم والبكم في إحدى مدارس التعليم العام، وقد تم افتتاح مدرسة الأمل للصم بمسقط عام 1980 / 1981م وزودت بقسم داخلي عام 1983/1982م، كما افتتحت مدرسة التربية الفكرية في عام 1985/84 م ومعهد عمر بن الخطاب للمكفوفين في العام الدراسي 2000/99م وفي الخطة الخمسية السادسة بدأت الوزارة تنفيذ سياسة دمج ذوى الاحتياجات الخاصة في مدارس التعليم الأساسي والتعليم العام.

(5) **محو الأمية وتعليم الكبار:** وتنقسم إلى مرحلتين: محو الأمية لكبار السن مدتها كانت عامين دراسيين حتى العام 2006/2005 وأصبحت (3) سنوات، وتبدأ المرحلة الثانية بالصف الخامس ويمتد التعليم في مراكز التعليم الكبار حتى نهاية الصف الثاني عشر، وكانت هنالك مراكز للإرشاد النسائي للتدريب على الأنشطة المنزلية المختلفة التي بدأت في العام الدراسي 1976 /1977م، وقد أصبحت مادة الإرشاد النسائي مادة تدريس بجميع شعب محو الأمية للإناث ولها منهج خاص وذلك بعد إلغاء المراكز.

بالإضافة إلى هذه النوعيات توجد هنالك مدارس ومعاهد تعنى بالتعليم وتتبع جهات أخرى غير وزارة التربية والتعليم.

**النظام الدراسي:**

مدة الدراسة في مدارس التعليم العام تسعة شهور تقريباً تتخللها إجازة نصف العام، أما مدة الدراسة في المدارس التعليم الأساسي فهي 180 يوماً تقريباً.

مدة الحصة الدراسية في مدارس التعليم العام: 40 دقيقة في الصفوف من الأول إلى التاسع و45 دقيقة في الصفوف العاشر إلى الثاني عشر و35 دقيقة في الصفوف من الأول للسادس بالمدارس ذات الفترتين، بينما مدة الحصة في مدارس التعليم الأساسي 40 دقيقة.

أيام الدراسة الأسبوعية خمسة أيام، وعدد الحصص الأسبوعية 35 حصة في مدارس التعليم العام و 40 حصة في مدارس التعليم الأساسي.

**معلومات أخرى:**

- التعليم في سلطنة عُمان مجاني في جميع مراحله ويتم نقل الطلاب من و إلى المدرسة.
- توفر الوزارة أقساماً داخلية مجانية لأبناء المناطق البعيدة تمكيناً لهم من مواصلة تعليمهم.
- تم تعمين المناهج حتى تحتوى على الخصائص والأهداف الأساسية التي يتوخاها المجتمع، وبعد اكتمال تطبيق المناهج في جميع المراحل أجريت عملية التقييم بدءاً بمناهج الصفوف من الأول إلى السادس في عام 1988/1987م، وتلاها مناهج الصفوف من السابع إلى التاسع عام 1988 /1989م، ثم الصفوف من العاشر إلى الثاني عشر عام 1990/1989م. ثم تعاقبت عمليات تطوير وتحديث المناهج وصولاً إلى مناهج التعليم الأساسي.
- يتم توفير الوسائل التعليمية المتنوعة لكل مرحلة تعليمية وفق متطلبات المناهج المختلفة ومد المكتبات المدرسية ومراكز مصادر التعلم باحتياجاتها من الكتب والوسائل اللازمة.
- توجه الوزارة عناية خاصة للأنشطة المدرسية المتنوعة سواء النشاط الثقافي أو الرياضي أو الكشفي أو الاجتماعي أو المسرحي بما تعده من وسائل مختلفة تحفز الطلاب على المساهمة في هذه الأنشطة.

وتعمل الوزارة على رفد مدارسها بالمعلمين المتخصصين التربويين الوافدين من الدول العربية الشقيقة والدول الأخرى الصديقة بالإضافة إلى المعلمين العُمانيين، كما تعمل على إتاحة الفرص أمام المعلمين العُمانيين لتنمية كفاءاتهم العلمية والتربوية بما تتيحه لهم من دورات تدريبية داخل السلطنة أو خارجها مع التركيز على تأهيل المعلم العُماني علمياً وتربوياً (وزارة التربية والتعليم، 2009).

وتمحضت عن تلك الجهود عن زيادة في معدلات الالتحاق بالتعليم، وتحقيق المساواة بين الجنسين في فرص الالتحاق بالمدارس،وخفض معدلات الأمية بين المواطنين.

ومن أجل تلبية الاحتياجات التي يتطلبها اقتصاد العولمة حولت وزارة التربية والتعليم تركيز جهودها نحو التطوير النوعي للتعليم حيث شرعت في تنفيذ مشروعات طموحة للتطوير الشامل بدءا بتطبيق نظام التعليم الأساسي في العام الدراسي 1998/ 1999م. إن تطبيق نظام التعليم الأساسي الذي يتكون من حلقتين دراسيتين (الحلقة الأولى وتشمل الصفوف من الأول إلى الرابع، والحلقة الثانية وتشمل الصفوف من الخامس إلى العاشر) واكبه إدخال تغييرات جذرية في كافة جوانب العملية التعليمية وفي هذا الصدد، تحولت استراتيجيات التدريس من الطريقة التقليدية للتعلم المتمركز حول المعلم إلى طريقه تعلم بناءه تتمركز حول المتعلم. وحدث تغيير كبير في البيئة الصفية، إذ كان المتعلم يقوم فيها بدور المتلقي فقط فتحولت إلى بيئة تتسم بالتعلم التعاوني والمشاركة والتفاعل بين المعلم والطالب وبين الطلاب بعضهم ببعض. وشهد العام الدراسي 2007/2006 تخرج الدفعة الأولى من نظام التعليم الأساسي.

وبدأ تطبيق نظام التعليم ما بعد الأساسي للمرة الأولى في العام الدراسي 2007/2006.

إن هذا النموذج الفريد للتعليم ما بعد الأساسي الذي يتكون من صفين دراسيين هما الحادي عشر والثاني عشر تم تصميمه على احدث المعايير والمستويات العالمية، إذ أنه يزود الطلاب بمهارات عامة ومهارات عملية تشمل: مهارات الاتصال، والكفاءة في استخدام لغة الرياضيات، ومهارات تقنية المعلومات، ومهارات حل المشكلات، والمهارات ذات الصلة بالتفاعل والتعامل على المستوى الشخصي بين الأفراد. ويهدف البرنامج إلى إعداد الطلاب بطريقة متكاملة وفي نفس الوقت يمنحهم قدر كاف من المرونة في اختيار المواد الدراسية التي

تشبع رغباتهم الشخصية وتتفق مع قابليتهم واستعدادهم الفطري وتلبى احتياجاتهم المهنية ويمثل نظام التوجيه المهني مكونا رئيسياً في برنامج التعليم ما بعد الأساسي.

ويسعى نظام التعليم ما بعد الأساسي إلى إعداد الطلاب بحيث يغرس في نفوسهم التقدير والاعتزاز بالقيم الإسلامية والانتماء الراسخ بالهوية الوطنية العُمانية.

وبالإضافة إلى ذلك، يهدف برنامج التعليم ما بعد الأساسي إلى تزويد الطلاب بالاتجاهات الايجابية نحو العمل، ومهارات التفكير التحليلي والناقد، والاتجاهات الايجابية نحو البيئة، ورفع مستوى وعيهم وإدراكهم بالتوجهات العالمية في مختلف نواحي الحياة وتطوير قدراتهم في استخدام اللغتين العربية والانجليزية وترسيخ اعتزازهم وفخرهم بلغتهم العربية. وتمنح شهادة الدبلوم العامة إلى خريجي نظام التعليم ما بعد الأساسي الذين يحققون معايير التخرج في نهاية الصف الثاني عشر (الشيبانية، 2008).

وقد بدأت وزارة التربية والتعليم في سلطنة عُمان، ممثلة في المديرية العامة للمناهج، بتطبيق تجربة مشروع المنهج التكاملي، اعتبارا من العام الدراسي 2006–2007م في أربع مدارس من مدارس التعليم الأساسي (الحلقة الأولى) وقد تم التطبيق خلال العام المذكور في الصف الأول على أن تستمر التجربة في بقية الصفوف الدراسية حتى الصف الرابع خلال العام الدراسي 2009–2010م.

ويسعى المنهج التكاملي إلى تقديم المعرفة إلى المتعلم بشكل متكامل يشبه ما يتعرض له داخل الحياة اليومية، سواء أكان ذلك في الأسرة أم في المجتمع المحيط، مما يجعل التعلم ذا معنى بالنسبة إلى المتعلم فيصل إلى مرحلة الإتقان بأقل جهد وأسرع وقت، وفيه يكون التركيز أكثر على مهارتي القراءة والكتابة (وزارة التربية والتعليم، البوابة التعليمية).

## ثانياً: تشكيل أول وزارة للتعليم في سلطنة عُمان

قبل عام 1970م، لم تكن هناك أجهزة دولة متكاملة لخدمة المجتمع المدني، خاصة في مجال التعليم، فقد "كانت الجهة المسؤولة عن شئون التعليم في البلاد تعرف بإدارة المعارف. وقد أنشأت هذه في عهد السلطان سعيد بن تيمور، وكانت تابعة لوالى مطرح، وتشرف على المؤسسات التعليمية التي كانت موجودة آنذاك. وفي عام 1970م عندما أنشئ أول مجلس للوزراء، تم تأسيس أول وزارة حديثة للتعليم في سلطنة عُمان حملت مسمى "وزارة المعارف" وكان أول وزير لها هو الشيخ سعود بن على الخليلى (1970–1973)، وعملت وزارة المعارف في تلك الفترة على التوسع الكمي" (وزارة التربية والتعليم، 1999).

وكانت وزارة المعارف التي تشكلت عام 1970م هي أول وزارة تختص بالتعليم في سلطنة عُمان. ورغم أنه لم يكن للوزارة حينئذ مهام محددة بشكل تفصيلي، ولا حتى هيكلة وزارية محددة، فإن الأمر المهم كان نشر التعليم والتوسع فيه، وكان الاعتماد في اختيار المناهج والمعلمين والخبراء على الدول العربية التي سبقت عُمان تعليمياً.

## مهام وأهداف وزارة التربية والتعليم في سلطنة عُمان

كان الهدف في البداية التوسع في التعليم، ولم تكن هنالك سياسات محددة ومنصوص عليها حتى 28 حزيران / يونيو1975، حيث "صدر المرسوم السلطاني رقم (75/26) بقانون تنظيم الجهاز الإداري للدولة" وبمرور السنين تبلورت مهام وأهداف وزارة التربية في عُمان لتصبح كالتالي:

أ. بحث واقتراح السياسة التربوية والتعليمية للتعليم المدرسي.

ب. وضع الخطط والمشروعات لتنفيذ السياسة التربوية والتعليمية المعتمدة في ضوء متطلبات التنمية الاقتصادية والاجتماعية والتطور العلمي والتقني.

ج. تطوير البرامج التعليمية وفقًا لفلسفة التربية والتعليم والأهداف الوطنية في نطاق السياسة العامة للدولة.

د. نشر التعليم المدرسي الأساسي وما بعد الأساسي، وفق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية لجميع المواطنين في كافة محافظات ومناطق السلطنة.

ه. توفير برامج محو الأمية والتربية الخاصة للفئات المستحقة لها وفق الحاجة.

و. تشجيع الاستثمار في التعليم المدرسي، وما قبل المدرسي، ومن قبل القطاع الخاص على المساهمة في دعم الخدمات التعليمية.

ز. توفير الأبنية المدرسية بكافة متطلباتها، وتشجيع المواطنين ومؤسسات القطاع الخاص على المساهمة في دعم الخدمات التعليمية.

ح. إعداد مشروعات القوانين واللوائح المتعلقة بالتعليم المدرسي.

ط. تحديد الأسس والمعايير العامة لتطوير المناهج المدرسية بعناصرها المختلفة، مع مراعاة الربط والتكامل بينها في مختلف مراحل التعليم المدرسي.

ي. العمل على تحديد معايير التعليم والتعلم وفقاً للمستجدات التربوية والتعليمية.

ك. إدخال تقنيات التعليم في التعليم المدرسي وفق الإمكانيات المتاحة بهدف رفع مستوى المهارات لدى المخرجات التعليمية في إطار مجتمع عُمان الرقمي.

ل. تطوير الإشراف التربوي والإدارة المدرسية وأساليب وطرق ووسائل التوجيه المهني في المدارس.

م. تحديد المستويات العلمية والخبرات العملية المطلوبة لهيئات التدريس والوظائف المرتبطة بها في التعليم المدرسي.

ن. تحديد قواعد وأسس وضوابط مهنة التدريس (تمهين التدريس)، وضمان الجودة الشاملة في العملية التعليمية.

س. تحديد الآليات والوسائل المناسبة لتوثيق العلاقة بين البيت والمدرسة.

ع. العمل على إجراء الدراسات والبحوث الهادفة إلى الوقوف على الاحتياجات التعليمية للمتعلمين، واقتراح آليات تطويرها بما يتناسب ومتطلبات التنمية.

ف. المشاركة في توثيق العلاقات الثقافية الخارجية في مجال التربية والتعليم، وتمثيل السلطنة في المنظمات والمؤتمرات والندوات التربوية والتعليمية الإقليمية والدولية.

ص. دعم الحركة الكشفية والإرشادية في السلطنة وتفعيل برامجها وأنشطتها.

ق. إدارة النظام التعليمي المدرسي بكافة أنواعه ومؤسساته، وتوفير كافة متطلبات تشغيله واستمرار فاعليته.

ر. العمل على ضمان تأييد ودعم كافة قطاعات المجتمع لبرامج تطوير التربية والتعليم.

ش. مباشرة أية صلاحيات أخرى بمقتضى القوانين والمراسيم السلطانية.

ت. إصدار اللوائح والقرارات اللازمة لتنفيذ هذه الاختصاصيات" (الموقع الرسمي لوزارة التربية والتعليم).

**الإطار القانوني لمهام وزارة التربية والتعليم:**

في عُمان الحديثة ظهرت المؤسسات المختلفة التي تهدف إلى خدمة المجتمع المدني، منها وزارة التربية والتعليم، كمؤسسة خدمية، كانت منظمة بإطار قانوني يمكن تحديده بالتالي:

أ. توجيهات جلالة السلطان والمراسيم السامية التي يتفضل بإصدارها.

ب. الأهداف والسياسات التي تحددها حكومة جلالته.

ج. النظم والسياسات الخاصة بوزارة التربية والتعليم.

د. نتائج مؤتمر "الرؤية المستقبلية للاقتصاد العُماني – عُمان 2020م" حيث تم اعتمادها والموافقة عليها من قبل الحكومة، وأصبحت جزءا من الإطار القانوني الذي تعمل به وزارة التربية والتعليم.

هـ. المادة (13) من النظام الأساسي للدولة التي تنص على أن "التعليم ركن أساسي لتقدم المجتمع ترعاه الدولة وتسعى إلى نشره"

يهدف التعليم إلى رفع المستوى الثقافي العام وتطويره، وتنمية التفكير العلمي، وإذكاء روح البحث وتلبية متطلبات الخطط الاقتصادية والاجتماعية، وإيجاد جيل قوي في بنيته وأخلاقه، يعتز بأمته ووطنه وتراثه، ويحافظ على منجزاته.

توفر الدولة التعليم العام، وتعمل على مكافحة الأمية، وتشجع على إنشاء المدارس والمعاهد الخاصة بإشراف من الدولة، وفقا لأحكام القانون.

ويمكننا القول: إن المراسيم السلطانية، والنظام الأساسي للدولة، والأهداف التي تحدد من قبل الحكومة (مجلس الوزراء) وكذلك مؤتمر "عُمان 2020" وضعت الخطوط العريضة والسياسات العامة للتعليم في سلطنه عُمان، ووزارة التربية والتعليم هي من قامت بوضع

التفاصيل الدقيقة لهذه السياسات وإدارتها لذلك، فان وزارة التربية والتعليم في سلطنة عُمان كانت من أكثر الوزارات حيوية وتجددا، كما أنها من أكثر الوزارات موازنة مالية.

ويمكن لمس ذلك من خلال ما تحقق على ارض الواقع وحداثة برامجها التعليمية ومواكبتها لروح العصر، كما أن الحكومة كانت تسعى دائما إلى تجديد إدارة هذه الوزارة وضخ الدماء الشابة والمتعلمة فيها. فقد تقلد منذ عام 1970م وحتى عام 2011م رئاسة هذه الوزارة ثمانية وزراء، كل في زمانه يعتبر من أكثر أبناء المجتمع العُماني تعليما، والوزيرة الحالية هي معالي / الدكتورة مديحة بنت أحمد الشيبانية.

**فلسفة التعليم في سلطنة عُمان:**

لعل من السمات الأساسية التي ميزت الحركة التعليمية في سلطنة عمان منذ انطلاقها عام 1970م، أنها اتخذت لمسيرتها في وقت مبكر من نشأتها فلسفة تربوية واضحة المعالم، حاوية لمبادئ عامة تنبثق منها أهدافها الرئيسية ، وتحدد هويتها بين سائر الفلسفات التربوية، فهي فلسفة إنسانية عربية إسلامية تستمد فكرها الحضاري من أصالة العروبة وقيم الإسلام وتستوحي خصائصها من معتقداتها وتطلعاتها.

فهي بذلك فلسفة تربوية تنبع من مزيج من تراث الأمة وحضارتها وظروفها الاقتصادية والاجتماعية، بالإضافة إلى طموحاتها المستقبلية القريبة والبعدية، قائمة على سمات وخصائص وضحت اتجاهات المجتمع العماني. ومن أهم سمات وخصائص المجتمع العماني التي في ضوءها كانت فلسفة التعليم في سلطنة عمان، كما يلي:

أن سلطنة عمان وطن في الكيان العربي الإسلامي، وشعبها قوة اجتماعي متماسكة.

أن التراث العماني تكون عبر العصور المتلاحقة، مما اكسب شعبها خصائصه التاريخية والثقافية المتميزة.

أن الإيمان والعلم والعمل من الركائز الأساسية لتقدم المجتمع العماني وتطـوره، وبهـا تمكن المجتمع العماني من استغلال موارده وثرواته.

إن عمان تعي طبيعة التحديات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والحضارية المحيطـة بها، وتتصدى لها لتسخير كل الجهود وتجنيد كل الطاقات في سبيل خلق حديث ومعاصر.

أن التنمية هي غاية الدولة ومقصدها في كافة المجالات من خلال إعداد وتأهيل الكوارد العمانية.

أن الشباب العماني هو عصب الأمة، ومن ثم تهتم السلطنة بإعدادهم لتحمـل رسـالتهم كاملة في تطوير المجتمع وتربيتهم تربية وطنية سليمة على هدى تعـاليم الإسـلام والمجتمـع وتقاليده (الريامي، 2010).

وبعد ظهور المؤسسات ذات الإطار القانوني المنظم بات التعليم في سلطنة عُمان ذا فلسفة واضحة المعالم والأهداف فكان بالإمكان الحديث عن فلسفة تربوية مكتوبة للتعليم في سلطنة عُمان كما وردت لدى وزارة التربية والتعليم العُمانية (2003). وقد حُددت فيما يلي:

1- تنمية شخصية الفرد تنمية متكاملة جسميا وعقليا وروحيا ونفسيا واجتماعيا.

2- تعزيز الأصالة والهوية العُمانية المستمدة من الإسـلام والثقافـة العربيـة وتـراث وحضارات الشعب العُماني العريق.

3- إن تحديث المجتمع العُماني في عالم يتميز بالانفجار المعرفي والتطور التكنولـوجي المتسارع وبتعدد المخترعات الحديثة في جميع مجالات الحياة، أمر يمثل تحديا للتربية يتطلب من الأفراد اكتساب وتنمية المهارات في هذه المجالات التكنولوجية.

4- تبنى منهج التفكير العلمي في الحياة بتنمية القدرات العقلية للأفراد وتزويدهم بقدرات التفكير العلمي والتفكير الناقد بهدف تمكينهم من توظيف ذلك حياتيا والإتقــان التــام للمهارات الأساسية لأكثر من لغة.

5- التشجيع على اكتساب مهارات التعلم الذاتي لتحقيق التربية المستدامة المستمرة مــدى حياة الفرد.

6- تطوير استراتجيات تعليمية جديدة، مثل التعلم بالخبرة التي تساعد في أن تكون عملية التعلم أكثر مغزى ومعنى.

7- دعم التنمية الاقتصادية والإعداد المهني: تلعب التربية دوراً مهماً في غرس القيم التي تكمل الطموحات الوطنية التنموية، مثل تطوير أخلاقيات العمل واســتخدام التقنيــات الحديثة. وتنمى التربية قدرات القوى العاملة عن طريق تدريبها وتزوديها بالمعــارف والمهارات.

8- غرس وتنمية الوحدة الوطنية والشعور بالانتماء والاعتزاز بالوطن ومنطقة الخلــيج والعالم العربي.

9- تعزيز مشاعر العزة الوطنية في نفوس المواطنين، وبالتالي إشاعة الأمن والاستقرار لتحقيق المزيد من التقدم والازدهار.

10- تعزيز التحرر الاجتماعي من خلال تشجيع روح التعاون والعمل الجماعي للصالح العام.

11- حماية البيئة: فيما يسعى الشعب العُماني إلى رفع مستوى معيشته، يسعى التعليم إلى تشجيع المواطنين على حماية نوعية حياتهم من خلال تحقيق التوازن بين احتياجات التنمية من جهة والمحافظة على الموارد الطبيعية.

12- تنمية ورعاية الميول والاتجاهات العاطفية لدى الأفراد.

13- تعزيز السلم والتفاهم الدوليين من خلال تعزيز قيم التسامح والتفاهم والاحترام المتبادل.

14- تشجيع الأفراد على الاستثمار المنتج لأوقات الفراغ.

**متطلبات التطوير التربوي في سلطنة عُمان:**

انطلاقاً من القناعة الراسخة بأهمية دور التربية في التنمية الاجتماعية والاقتصادية، فإن سلطنة عُمان وهي تلج القرن الحادي والعشرين بتحدياته وثورته العلمية والثقافية والتكنولوجية، تسعى إلى تطوير التعليم العام وتجديده، وترتكز في هذا المسعى على تطوير بنية التعليم تطويرا يتناسب مع واقع العصر ويساير أهداف التنمية الشاملة. ولعل المتتبع لمسيرة التعليم في سلطنة عُمان، يدرك ما حققته هذه المسيرة الرائدة من البناء والتنمية والتطور على مدى أكثر من ربع قرن من الزمن، والتاريخ يشهد ويسجل في صفحاته الناصعة تاريخ ميلاد هذه المسيرة التعليمية، التي بدأت من الانطلاقة العملاقة للنهضة العُمانية المباركة في يوليو من عام 1970 م التي بوأت السلطنة المكانة اللائقة في مصاف الدول التي سبقتها إلى ذلك بسنوات إن دول العالم اليوم – المتقدمة والنامية على حد سواء – منشغلة بتطوير نظمها التعليمية لمواجهة ما يمسى بالعولمة

وما تمليه من ضرورات التطوير والحقيقة أن التطوير التربوي الشامل ليس بالأمر الهين، فهو عملية معقدة للغاية تتداخل فيها جميع أنظمة المجتمع من سياسية واجتماعية واقتصادية فيؤثر ويتأثر بها واستجابة لمتطلبات التنمية.

وقد ضعت وزارة التربية والتعليم خطة طموحة لتطوير التعليم، الهدف منها تنمية قدرات الأفراد وإعداد الطلاب الإعداد المناسب، ليقوم كل بدوره باقتدار وفعالية في المجتمع، في عصر اتسم بالتطور العلمي والتكنولوجي في مختلف مجالات الحياة. وقد تبنت خطة التطوير مفهوم التعليم الأساسي، ولقد شهد المجتمع العُماني كغيره من المجتمعات المعاصرة تطوراً متسارعاً في شتى نواحي الحياة نتيجة لما يشهده العالم من تطور تكنولوجي في مختلف الميادين، خاصة المتعلقة منها بالاتصالات والمواصلات حيث أصبح العالم يمثل قرية صغيرة. فقد قصرت المسافات الشاسعة وزاد التواصل والتفاعل بين الشعوب والأمم وتشابكت المصالح إلى درجة جعلت من القضايا الحياتية والمستقبلية شاغلا مشتركا لكل المجتمعات، فالمجتمع العُماني بأنظمته المختلفة – السياسية والاقتصادية والاجتماعية – وباعتباره أحد مجتمعات القرية الصغيرة يؤثر ويتأثر بما يدور في هذه الأنظمة من تغيرات وتحولات وتطورات (وزارة التربية والتعليم، 2005)، وقد مر التطور في العملية التعليمية بمرحلتين:

أ. مرحلة الانتشار السريع (1970 – 1975)، وفي هذه المرحلة كان الهدف هو نشر التعليم، وسار دون وجود خطط مسبقة.

ب. مرحلة الخطط الخمسية، التي بدأت منذ عام 1976 وهي مستمرة حتى وقتنا الحالي، وفيها تعد الدولة خطة مدتها خمس أعوام، تحدد فيها أولويات الحكومة برامج التنمية ومشاريعها، وفي نهاية الخطة تُقيم وتوضع أولويات الخطة التالية. وإذا جئنا إلى التطور الحادث في عناصر التعليم بين بدايات التعليم في عام 1970، وما هي عليه حالياً،

يمكننا أن ندرك انه كان هناك إرادة وعزيمة جادة في الارتقاء بالمسيرة التعليمية فـي عُمان (وزارة التربية والتعليم، 2009).

والواقع أن وزارة التربية والتعليم في سلطنة عُمان حريصة دائماً على التطوير والتحديث، حيث أنها وضعت خطة طموحة لتطوير التعليم، انطلقت من توجيهات سامية وأفكار حديثة وخبرات متطورة منبثقة من ندوات ومؤتمرات عدة وهي تتمثل في الآتي:

**1- متطلبات النظام السياسي للدولة**

**أ- توجيهات صاحب الجلالة السلطان قابوس بن سعيد المعظم.**

لقد أولى صاحب الجلالة السلطان قابوس بن سعيد المعظم قطاع التعليم اهتماما كبيرا شمل كافة المجالات التربوية، والمتتبع والمحلل للنطق السامي يجد أنه يحمل في طياته تقييماً موضوعيا لكثير من القضايا التربوية وتوجيهات ركزت على:

- إتاحة فرصة التعليم لكل مواطن.
- تطوير وتنويع التعليم.
- تحقيق تنمية تربوية متوازنة في جميع مناطق السلطنة.
- استخدام وسائل التعليم والتكنولوجيا الحديثة.
- تطوير سياسات التعليم وربطها باحتياجات البلاد من القوى البشرية العاملة (www.edu.gov.com).

وفي احتفالات البلاد بعيدها الوطني الرابع والعشرين المجيد، تفضل مولانا صاحب الجلالة المعظم – من خلال خطابه السامي – فأصدر توجيهاته السامية لتطوير وتجديد خدمات التعليم العام، وملخص ما جاءت به التوجيهات السامية هو:

- الاستمرار في نشر التعليم وتنويعه وفقا لحاجات المجتمع.
- ربط التعليم بثقافة الأمة وحضارتها وموروثاتها التاريخية.
- ربط التعليم بمناهج العصر وأدواته وتقنياته.
- تطوير المنهج المدرسي بالمهارات التقنية الراقية.
- تطوير مدخلات العملية التربوية بما يتواكب مع التطوير التعليمي المنشود.

فلذلك وبدون أدنى شك فإن أحد أسباب التطوير هي اهتمامات وتوجيهات سيد البلاد صاحب الجلالة السلطان المعظم.

**ب- توصيات مجلس الوزراء الموقر**

تقدمت وزارة التربية والتعليم بمذكرة إلى مجلس الوزراء الموقر أوضحت فيها سلبيات الأداء التربوي والتعليمي وأسبابها متضمنة لبعض الحلول المناسبة وبعد دراسة المجلس الموقر لهذه المذكرة أوصى بالتالي:

- النهوض بمستوى تدريس العلوم والرياضيات
- إعادة النظر في مواد التخصص الأولى بما يستوعب متطلبات العصر مع مراعاة الفروق الفردية لدى الطلاب.
- تقوية التعليم منذ المرحلة الابتدائية.
- التركيز على التخصصات الأدبية.
- التركيز على اللغة الانجليزية.

- تطوير مناهج المواد الأدبية كالتربية الإسلامية، واللغة العربية، والدراسات الاجتماعية لتكون متكيفة مع أهداف العملية التعليمية وعناصرها.
- وضع خطة متكاملة ومبرمجة للتطوير.

**2- متطلبات النظام الاقتصادي وسوق العمل**

متمثلة في إعداد كوادر وطنية مؤهلة معدة بمهارات متنوعة يحتاج إليها سوق العمل لتحل محل العمالة الوافدة وتساعد في النهوض بالمستوى الاقتصادي للدول.

**3- متطلبات النظام الاجتماعي**

إن التطورات العملية والتكنولوجية العالمية والعربية أثـرت وبـصورة فاعلـة علـى احتياجات المجتمع والحياة العُمانية فاحتياجات مواطن اليوم تختلف عـن احتياجـات مـواطن 1970م فعلى النظام التعليمي أن يساير المتطلبات المجتمعية واحتياجات الشعب العُمـاني فـي القرن الحادي والعشرين.

**4- متطلبات أنظمة التعليم الوطنية والعالمية:**

إن نظام التعليم العام بسلطنة عُمان لا يعمل بمعزل عما يدور حوله من تطورات في الأنظمة التعليمية الموجودة بالسلطنة والأنظمة التعليمية العالمية، فلذلك سعت وزارة التربية والتعليم في سلطنة عُمان لجعل نظام التعليم العام يساير هذه التطورات والتجديدات كونه جزء من المنظومة التعليمية العربية والعالمية.

**توصيات المؤتمرات والندوات المحلية والعالمية مثل:**

- مؤتمر التعليم للجميع الذي عقد بجومتيان تايلاند 1990م.
- مؤتمر تطوير المؤسسات التعليمية الذي عقد بلاهاي – هولندا 1996م.

مؤتمر من أجل رؤية مستقبلية للتعليم في الوطن العربي الذي عقد بمسقط 1998م، والتي جميعها توصى السلطات المسؤولية عن التعليم بتبني خطط لتطوير الأنظمة التعليمية كماً ونوعاً.

- دراسة تطوير التعليم للصفين 11 و 12.
- تطبيق أساليب تقويم مختلفة مقرونة مع التقويم المستمر تتزامن مع تطوير المناهج.
- ندوه وطنية حول تطوير التعليم للصفين 11 و 12.

"إدخال مواد تعلمية حديثة مثل مادة تقنية الاتصال ومادة الحاسوب وغيرها من المواد التي تكسب الطالب المهارات المختلفة لدخول سوق العمل"

- دعوة مؤتمر الرؤية المستقبلية للاقتصاد العُماني (عُمان 2020) إلى إعداد موارد بشرية عُمانية متطورة ذات قدرات ومهارات تستطيع مواكبة التطور التكنولوجي وإدارة التغيرات التي تحدث فيه بكفاءة عالية.
- نتائج الدراسات التقيمية التي قامت بها وزارة التربية والتعليم والتي مجملها توصى بتطوير التعليم العام لتحقيق الأهداف المستقبلية.

وبناء على ما سبق من مبررات ودواع للتطوير، فقد تبنت وزارة التربية والتعليم (2005) خطة طموحه للتطوير والتي أخذت بالحسبان مسارين اثنين، هما:

أ. تبنى نظام التعليم الأساسي.

ب. تطوير نظام التعليم ما بعد الأساسي (التعليم الثانوي).

**تطور الأهداف العامة للتعليم في سلطنة عُمان:**

**المرحلة الأولى:**

يمكن تلخيص الأهداف العامة للتعليم في هذه المرحلة كما يلي:

- تنمية القدرات الفكرية للتلاميذ.
- توفير تعليم جيد في التربية الإسلامية.
- توفير تعليم جيد في التربية الصحية.
- صقل وتهذيب الخصائص الشعورية في حياة الطلاب.
- تعلم قيمة احترام العمل بغض النظر عن طبيعته.
- تنمية المهارات العملية.
- التأكد من أن الطلاب يعرفون حقوقهم وواجباتهم والتزاماتهم كمواطنين عُمانيين.
- إعداد الشباب العُماني لاستخدام أوقات الفراغ بصورة حكيمة.
- تشجيع الشباب العُماني علي الاستمرار في التعلم مدي الحياة.

هذا، وقد كانت أهداف التعلم في المرحل الأولية للتطوير في سلطنة عُمان مشابهة لأهداف التعليم الأخرى في الدول النامية والدول المتقدمة. وقد تم تنقيح أهداف التعليم في سلطنة عُمان بشكل عام لتلاءم كل مرحلة من المراحل الدراسية المختلفة.

**أما أهداف مرحل التعليم الثانوي في تلك الفترة فقد اشتملت على:**

- الاستمرار في تنمية اللياقة البدنية.
- الاستمرار في تنمية القدرات الفكرية الكامنة لدى الطلاب.

- الاستمرار في تنمية المشاعر للطلاب.
- الاستمرار في توفير تعليم يحقق المواطنة الفاعلة والتنمية الاجتماعية.
- وضع اعتبار للخيارات الحياتية والمهنية بعد الصف الثاني عشر وتقويم هذه الخيارات.
- الاستمرار في تنمية الشعور بالاعتزاز بالوطن وتقدير الدور الدولي لسلطنة عُمان ومسؤولياتها العالمية لما فيه خير الشعب العُماني والأمتين العربية والإسلامية.

**المرحلة الثانية:**

مع بداية تطبيق برامج التعليم الأساسي في عام 1997م، تم تحديث الأهداف العامة للتعليم في سلطنة عُمان، ووضع أهداف خاصة للتعليم الأساسي للصفوف من الأول إلى العاشر. ويمكن التعبير عن الأهداف العامة للتعليم في سلطنة عُمان في هذه المرحلة بما يلي:

- التنمية المتوازنة والمتكاملة للشباب العُماني بحيث يكونون قادرون على الاستجابة بشكل بنّاء للتحديات المعاصرة والمستقبلية.
- تمكين الطلاب من استيعاب وتشرّب مبادئ الدين الإسلامي، وترسيخ الاعتزاز بالإسلام، وتعزيز الهوية الثقافية العُمانية.
- إعداد الطلاب للعب أدوارٍ نشطة في البيئة العالمية المتغيرة.
- تنمية قدرات الطلاب في المجالات التالية:
- التفكير العلمي الناقد.
- اكتساب مهارات البحث العلمي.
- الابتكار.
- تنمية الكفاءات العلمية والتنمية.

في هذه الفترة التي بدأ فيها تطبيق نظام التعليم الأساسي، تم تحديد أهداف هذه المرحلة (الصفوف من الأول إلى العاشر)، حيث تم التأكيد على الأهداف السابقة للتعليم العام، إلا أن الأهداف الإضافية للتعليم الأساسي المذكورة أدناه ترتبط إلى حد كبير بالتعليم الثانوي (الصفين الحادي عشر والثاني عشر) وقد تم تضمينها في الأهداف الجديدة:

- إكساب مهارات الاتصال من خلال تعلم اللغات الأجنبية (اللغة الانجليزية).
- تطوير فهم العلوم والتكنولوجيا واكتساب المهارات التطبيقية المناسبة.
- غرس أخلاقيات العمل بما يلائم مراحل نمو الطفل.
- تعزيز اكتساب المهارات الأساسية والمهنية.
- تنمية القدرات الكامنة للتعليم مدى الحياة بما في ذلك مهارات التعلم المستقبل، وعادات التعلم الصحيحة والتحليل الناقد.

**المرحلة الثالثة:**

بدأت الفترة الثالثة في تطوير التعليم في سلطنة عُمان رسمياً بحلول عام 2007م. فأهداف التعليم بصورة عامة لهذه الفترة (2007 ـ 2020م) مستمدة من الرؤية المستقبلية 2020 حسبما هو محدد في الخطة الخمسية الخامسة لسلطنة عُمان. وتحدد الرؤية المستقبلية للاقتصاد العُماني 2020 في ربع القرن القادم العديد من التحديات التي يجب التغلب عليها قبل أن تتحقق الرؤية علي أرض الواقع.

وتشير الخطة الخمسية الخامسة إلى أنه يمكن مواجهة عدد من هذه التحديات بنجاح من خلال تطوير التعليم وتطوير سياسات وممارسات الموارد البشرية. وتتمثل المبادرات ذات

العلاقة بالموارد البشرية التي لها تأثير خاص على أهداف التعليم الثانوي (الصفين الحادي عشر والثاني عشر) فيما يلي:

- توفير التعليم الأساسي المجاني لجميع المواطنين، والعمل علي تحسين نوعية التعليم الأساسي، وتخصيص ساعات تدريس إضافية للعلوم الحديثة إضافة إلى العمل على تدريس اللغة الإنجليزية بدءاً من الصف الأول.
- توفير تعليم فني وتدريب مهني وتشجيعه في جميع مراحل التعليم العام لتلبية احتياجات سوق العمل في التخصصات الفنية المختلفة.
- تبني أنظمة متقدمة للتعليم الفني والتدريب المهني تمكّن الطلاب من مواكبة التطورات التقنية المتسارعة.
- العمل على توفير تعليم جامعي وبرامج للدراسات العليا تتناسب مع احتياجات السوق في القطاعين العام والخاص.
- توفير فرص عمل للعُمانيين الراغبين فيه وتدريبهم وتأهيلهم حسب احتياجات سوق العمل.
- زيادة نسبة مشاركة المرأة في سوق العمل.

**أهداف جديدة مقترحة للتعلم الثانوي**

قدمت وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان (2000 – 2001) عدداً من المقترحات المتعلقة بأهداف بالتعليم الثانوي، وهذه المقترحات هي:

1 – توفير مقعد دراسي بالصفين الحادي عشر والثاني عشر لكل الطلاب الذين يكملون الصف العاشر الأساسي بنجاح.

2- توفير خيارات متعددة في المناهج لطلاب الصفين الحادي عشر والثاني عشر بحيث تمكنهم عند التخرج من المرحلة الثانوية من متابعة دراساتهم الجامعية والعليا، أو الفنية أو المهنية، أو الالتحاق بسوق العمل وهم مزودون بمهارات العمل الأساسية.

3- تمكين الطلاب من المحافظة علي هويتهم وتعزيزها في إطار التعاليم الإسلامية كمواطنين عرب وعُمانيين في المجتمع الدولي.

4- التأكد من أن الخريجين تم أعدادهم أعداداً جيداً في الرياضيات والعلوم وتقنية المعلومات.

5- التأكد من أن الخرجين يمتلكون مهارات ممتازة في اللغة العربية كتابةً ومحادثة.

6- التأكد من أن الطلاب يمتلكون المهارات الكافية في اللغة الانجليزية باعتبارها لغة التواصل الدولي.

7- تمكين الطلاب من اكتساب المهارات الأساسية في التفكير الإبداعي والناقد، وحل المشكلات، والتعلم المستقل، والابتكار، والاتصال.

8- التأكد من أن جميع الطلاب يتلقون مقررات أساسية مناسبة، إلا أنهم أيضاً تتاح لهم بعض المواد الاختيارية بما يسمح بتلبية الأذواق والرغبات الفردية.

9- تمكين الطلاب من تنمية أخلاقيات العمل بما يتناسب مع احتياجات الاقتصاد العُماني.

10- مساعدة جميع الطلاب علي استكشاف التنوع المهني وخيارات العمل المتاحة بعد التخرج (سلطنة عُمان، وزارة التربية والتعليم، 2000- 2001).

## التدريب:

### التدريب في الإسلام

احتل التدريب مكانة معروفة في ديننا الإسلامي الحنيف حيث خاطب الله سبحانه وتعالى حبيبنا محمد صلى الله عليه وسلم في القرآن الكريم بأول آية نزلت قال تعالى: ﴿ ٱقْرَأْ بِٱسْمِ رَبِّكَ ٱلَّذِى خَلَقَ ۝ خَلَقَ ٱلْإِنسَٰنَ مِنْ عَلَقٍ ۝ ٱقْرَأْ وَرَبُّكَ ٱلْأَكْرَمُ ۝ ٱلَّذِى عَلَّمَ بِٱلْقَلَمِ ۝ عَلَّمَ ٱلْإِنسَٰنَ مَا لَمْ يَعْلَمْ ۝ ﴾ (سورة العلق: 1-5).

والإسلام يعتبر العلم منطلقاً لاكتساب المعرفة والقدرات المختلفة من بدنية وعقلية، فيقول الله سبحانه وتعالى مخاطباً الرسول الكريم: ﴿ وَقُل رَّبِّ زِدْنِى عِلْمًا ۝ ﴾ فطلب المزيد من العلم ينمي المعرفة الدينية منها والدنيوية في جميع جوانبها لدى المسلم حتى يتسنى للمسلم معرفة الله ومعرفة نواميس الكون وحتى يتمكن من أداء عمله في الدنيا بالقدرة والكفاية المطلوبة (ياغي، 2010: 27).

### مفاهيم التدريب

تعددت مفاهيم التدريب تبعاً للباحثين ولمجالات التدريب، وقد ركزت أكثر التعريفات لمفهوم التدريب على الهدف من التدريب، والغاية.

ويُعرف التدريب بأنه:"عملية مخططة تهدف إلى تغيير سلوك المتدرب، وتحسين أدائه، ورفع كفايته الإنتاجية، والتغير السلوكي إما أن يكون في المجال المعرفي، أو في المجال الانفعالي والوجداني أو في مجال المهارات" (السعود، 2009).

ويُعرف التدريب بأنه:"عملية سلوكية يُقصد بها تغيير الفرد بهدف تنمية ورفـــع كفايتـــه الإنتاجية ويُعد علماً من العلوم إذا نظرنا إليه من ناحية أصوله ومبادئه، كما يُعد فناً من الفنـــون إذا نظرنا إليه من ناحية تطبيقه" (الخطيب والخطيب، 2006).

أما الهيتي (2003) فيعرف التدريب على أنه:"جهود إدارية وتنظيمية مرتبطـــة بحالـــة الاستمرارية تستهدف بإجراء تغيير مهاري ومعرفي وسلوكي في خصائص الفـــرد الحاليـــة أو المستقبلية لكي يتمكن من الإيفاء بمتطلبات عمله أو أن يطور أداءه العملي والـــسلوكي بـــشكل أفضل".

ويعتبر التدريب أحد الأنشطة الإدارية التي تهدف إلى رفع الكفاءة الإنتاجية، وتحـــسين أساليب العمل، وذلك عن طريق إحداث تغيير مرغوب فيه فـــي مهـــارات الأفـــراد وســـلوكهم وقدراتهم، وكما هو معروف فالتدريب نشاط مستمر، يهـــدف إلـــى تزويـــد الأفـــراد العـــاملين بالمهارات والخبرات والاتجاهات التي تجعلهم قادرين على مزاولة أعمـــالهم بـــصورة لائقـــة. والتدريب ظاهرة إنسانية طبيعية، يتميز بها المجتمع الإنساني عن غيره، وهو ضرورة حتميـــة لكل فرد يريد أن يحتل مكانة مميزة في المجتمع، وهو ليس عملية طارئة أو مؤقتة ولا ترفاً، بل على العكس فهو وظيفة إدارية رئيسة مستمرة، تمثل واجباً أساسياً من واجبات الإدارة الحديثـــة في مختلف المؤسسات.

ويعرف درة وبلقيس ومرعي (1988: 18) التدريب بأنه:"الجهد المنظم والمخطط لـــه لتزويد القوى البشرية في المنظمة بمعارف معينة وتحسين وتطوير مهاراتها وقدراتها، وتغييـــر سلوكها واتجاهاتها بشكل إيجابي بناء".

ويعرفه إيفانسيفش (Ivancevich, 1995) على أنه:"عملية نظاميـــة لتغييـــر ســـلوك العاملين باتجاه تنمية أهداف المؤسسة وتطويرها، ويدركها في الوقت الحالي والمستقبل".

وقد أورد شحادة والجيوسي والباشا والحلبي (2000) تعريفاً للتدريب بأنه:"عملية تعلم لمعارف وطرق وسلوكيات جديدة، تؤدي إلى تغيرات في قابليات الأفراد لأداء أعمالهم".

ويرى الباحث بأن التدريب هو:"تحسين سلوك العاملين بهدف رفع مستواهم لتحقيق أهداف المؤسسة".

## أهمية التدريب

ولما للتدريب من أهمية متزايدة في أثناء الخدمة للكوادر البشرية، سواء في قطاع التربية والتعليم، أم القطاعات الحكومية، والخاصة الأخرى لتنسجم والإمكانات الجديدة، وتطورات العصر الذي نعيش فيه، لأن ما حدث من تطور علمي، وتقني في السنوات الأخيرة، قد أوجد مستحدثات متقدمة في مجال التدريب أدت دوراً بارزاً وأساسياً في أساليب التدريب أثناء الخدمة، إذ إن الأساليب التقليدية في برامج الإعداد والتدريب لم تعد قادرةً على الإيفاء بمتطلبات العصر الذي نعيش، ومواكبة التطورات العلمية، والتقنية التي تشهدها مجتمعات اليوم، وبناءً على ما تقدم، فإن تصميم البرامج التدريبية تعتمد أساساً على تحديد الاحتياجات التدريبية، وصياغة الأهداف، واختيار المحتوى الأفضل للتدريب حتى يسهم هذا الأخير في تطوير البرامج التدريبية المعتمدة، وفي تنمية معارف، ومهارات واتجاهات الكوادر البشرية في المؤسسات الحكومية والخاصة (الطعاني، 2009: 15).

## أهداف التدريب

يمكن إيجاز أهم أهداف التدريب في المجالات التالية:

أولاً: التدريب كمدخل للتعليم المستمر، وبهذا يتركز التدريب على منظومة معارف العاملين بهدف:

1- تعزيز المعارف الأساسية وتعميقها.

2- تعديل منظومة المعارف بالحذف أو الإضافة، بما يتفق مع التطورات المعرفية واحتياجات العمل الأساسية.

3- إدخال تغييرات جذرية على منظومة المعارف القديمة وذلك لاستيعاب المعارف الجديدة.

4- تطوير قدرات العاملين، على التفكير والتبصر والتحليل.

**ثانياً:** التدريب كمدخل للمهارات: وتعتبر هذه الوظيفة هي الوظيفة الأساسية للتدريب ويتركز هذا الهدف في:

1- تعزيز المهارات الموجودة والمطلوب توكيدها وصقلها.

2- تعديل بعض المهارات بما يتناسب مع التكنولوجيا المتجددة.

3- تغيير بعض المهارات التي لم تعد المنظمة المعنية تحتاجها نتيجة التجدد المستمر.

4- تطوير قدرات العاملين وصقل مهاراتهم (عساف وحمدان، 2000).

**مبادئ التدريب**

تتمثل أهم مبادئ التدريب في الآتي (أبو شيخه، 2001: 262):

1- **الهدف:** وهذا يعني أن التدريب هدفاً محدداً قابلاً للتطبيق وموضوعياً.

2- **الاستمرارية:** فالتدريب يبدأ مع بداية الحياة الوظيفية للفرد، ويستمر معه خطوة بعد أخرى لتطويره وتنميته، وتتكون العملية التدريبية من مجموعة من العناصر هي: المتدربون، والمدربون، والمادة التدريبية، وأساليب التدريب المستخدمة، ومساعدات التدريب.

3- **الشمول:** بمعنى أن التدريب يوجه إلى العاملين في مختلف المستويات. وأنه يشمل جميع الفئات الوظيفية في الهرم الوظيفي، وهو عملية مركبة تتكون من مجموعة من العمليات

الفرعية هي: تحديد الاحتياجات التدريبية، وتصميم البرامج التدريبية، وتنفيذ هذه البرامج وتقويمها.

4- **التدرج:** أي أن تنفيذ التدريب يبدأ بمعالجة الموضوعات السهلة، ثم يتدرج إلى ما هو أصعب، وهكذا حتى يصل إلى معالجة المشكلات الأكثر صعوبة وتعقيداً.

5- **النظام المفتوح:** النظام هو مركب متكامل يتكون من عدد من العناصر الفرعية تتفاعل وتنتظم معاً بشكل متناسق وتسعى إلى غاية مشتركة وهو أكبر من مجموع أجزائه، وتتمثل السمة الأساسية للنظام في قدرته على الإحساس بالتغييرات الداخلية وبالبيئة الخارجية المحيطة به، ومن ثم يتخذ من الإجراءات ما يضمن استمراره في الاتجاه الصحيح المحقق لأهدافه. وتتمثل مدخلات هذا النظام في المتدربين، والمدربين، والمادة التدريبية، والأساليب والمساعدات التدريبية، وتتمثل مخرجاته في خدمة تدريبية متميزة. وتعتبر التغذية العكسية أساساً لتشغيل النظام، إذ يمكن الاستفادة من نتائجها في تحسين المدخلات، وبالتالي تنعكس على عمليات التشغيل، وعلى كفاءة النظام في إيجاد مخرجات جديدة.

6- **مواكبة التطور:** بمعنى أن التدريب يأتي لإشباع الاحتياجات التدريبية للعاملين بما يتناسب ومستوياتهم الوظيفية.

## أنواع التدريب

تتعدد أنواع التدريب وتصنيفاتها باختلاف الأساس الذي تتم عملية التصنيف بالاستناد إليه، حيث يمكن الإشارة إلى الأسس التالية (الخطيب، 2001):

**أولاً: التدريب بحسب عدد الأفراد المتدربين المشتركين فيه**

ويقسم التدريب إلى نوعين هما:

1- التدريب الفردي Individual Training

ويكون ذلك عندما تتركز العملية التدريبية على أفراد معينين، بحيث يتم تناول كل فـرد على حدة وقد يتم ذلك بعد التعيين مباشرة، وذلك لتوطين وتكييف الفرد مع المُناخ العام للمنظمة، ولتعريفه بمهام وظيفته وبغير ذلك من الأساسيات، وقد يتم أثناء العمل إذا مـا أريـد تطـوير المعارف ومهارات أحد الموظفين على أداة جديدة وأساليب جديدة، وقد يحدث ذلك عنـدما يـتم ابتعاث بعض الموظفين في صورة فردية إلى المشاركة في دورات أو برامج خـارج المنظمـة سواءً كانت داخل الدولة المعنية أو خارجها.

2- التدريب الجماعي Group Training

ويكون هذا بالنسبة لمجموعات العمل التي تشترك معاً في إنجاز مهام محددة، ويكـون المطلوب تدريب أفرادها على هذه المهام، أما بالنسبة للعاملين الذين تُبين دراسات الاحتياجـات التدريبية وجود قواسم مشتركة بينهم من هذه الناحية فتعمل إدارات التدريب على تجميع هـؤلاء في جماعات تدريبية، وإخضاعهم معاً لبرامج تنسجم مع هذه الاحتياجات.

**ثانياً: التدريب بحسب المكان الذي يتم فيه التدريب ويشمل نوعان:**

1- **التدريب في مواقع العمل:** ويتم القيام بهذا التدريب في إدارة أو مركز التـدريب العـام للمؤسسة أو المنظمة، أو في مواقع العمل مباشرة وضمن بيئة العمل العادية، وقد يخضع له موظفو المنظمة نفسها، وقد يخضع لذلك متدربون آخرون ينتمون لجهات أخرى.

2- **التدريب خارج مواقع العمل:** يأخذ هذا التدريب عادةً عدة أشكال أهمها:

أ- التدريب خارج العمل في ظروف مماثلة لظروف العمل التي سيعمل فيها المتدربون، حيث قد يقتضي بعض الأعمال مستويات عالية من المهارة التي لا تسمح الظـروف والإمكانات المتاحة أثناء العمل بتوفيرها، وهنا تلجأ أجهزة التدريب من المؤسـسات

إلى تهيئة ظروف خارج موقع العمل تكون مماثلة لظروف العمل في داخله لإكساب المتدرب المهارة المطلوبة في أفضل طريقة، وأقل كلفة، وأقل درجة من الخطورة على سلامة المتدربين والعملية الإنتاجية، مثل رواد الفضاء، الطيارين، المقاتلين.

ب- التدريب خارج العمل ضمن برامج خاصة تقوم جهات خارجية بحسب اتفاق مبرم مع المنظمة المعنية، ويتم عقدها لحساب هذه المنظمة فقد يتم تنفيذها في مراكز التدريب الخاصة بتلك الجهات، أو يتم تنفيذها في أماكن مناسبة أخرى كالفنادق أو قاعات مجهزة لهذا الغرض.

ج- التدريب خارج العمل ضمن برامج مخصصة تعقدها إدارة التدريب في المنظمة (إذا وجدت) داخل المنظمة وخارجها، ولكن خارج مكان العمل وتدعو لها بعض موظفيها، المحتاجين لهذا التدريب، وقد تنفذها بالاستناد إلى كوادرها الخاصة، وقد تستعين بكوادر تدريبية من السوق، وذلك حسب ظروف كل برنامج.

د-التدريب خارج العمل لبعض الموظفين الذين تنتدبهم إدارات المنظمة المتخصصة للتدريب في برامج عامة تعقدها جهات محلية أو خارجية وتدعو لها أي جهات محلية أو خارجية للاستفادة منها.

**ثالثاً: التدريب بحسب وقت تنفيذه وينقسم إلى ثلاثة أنواع هي:**

1- التدريب قبل الخدمة.

2- التدريب بعد الخدمة مباشرة.

3- التدريب أثناء الخدمة في العمل.

**أولاً: التدريب قبل الخدمة أو التعيين (التدريب الإعدادي أو التأهيلي)**

ويشمل كل أنواع التدريب التي يحضرها الفرد وقبل استلامه الفعلي للعمل الذي سيقوم به، والغرض من هذا النوع من التدريب هو إعداد وتجهيز الفرد وتهيئته لتقبل ظروف العمل

والانطلاق في تنفيذه، وتقوم بمثل هذا التدريب معاهد خاصة وعامة للتدريب، وكليات المجتمع، ومعاهد الخدمة الاجتماعية...إلخ.

**ثانياً: التدريب بعد التعيين مباشرة**

ويشمل كل أنواع التدريب التي تتم بعد التعيين في الخدمة مباشرة، بدءاً من التدريب أثناء فترة التجريب أو بعدها بقليل.

ويهدف هذا النوع من التدريب إلى التعريف بالمؤسسة وبالأعمال التي يجب مزاولتها ويمكن أن يوصف بأنه عملية الملاءمة بين الفرد من جهة وبين المهنة أو الوظيفة من جهة أخرى، ويتخذ هذا النوع عدة أشكال أهمها:

1- **التدريب لتوجيه الموظفين الجدد:** وفيه يُعطى الموظفون الجدد معلومات عن نظام المؤسسة، وواجبات وحقوق الموظف، والسلوك الوظيفي، ومعلومات عن الأنظمة والقوانين، التي تحكم العمل في المؤسسات المعنية.

2- **التدريب الأساسي:** وفيه يُعطي الموظف الجديد معارف ضرورية، ومعلومات ومهارات أساسية تتصل بطبيعة العمل الذي يُشغل، وقد يتم هذا النوع قبل التدريب وقبل الانخراط في العملية الإنتاجية.

3- **التدريب المهني:** وهو الذي يتم في ورش تدريبية خاصة أو في مدرسة المصنع أو غير ذلك من الأماكن التي تُجهز لهذا الغرض، وهذا النوع لا يحدث أثناء العمل بل خارجه فتتم الممارسة دون أن يرضخ المتدرب إلى أي متطلبات أو ضغوطات كالتي يخضع لها أثناء الممارسة لعملية الإنتاج.

**ثالثاً: التدريب أثناء الخدمة في العمل**

ويشمل كل أشكال التدريب التي يخضع لها الأفراد بعد تثبيتهم في الخدمة، وحتى انتهاء خدماتهم لأي سبب من الأسباب.

ويهدف هذا التدريب إلى تنمية العاملين وتطويرهم بما يتفق مع المتغيرات التي تحـدث في طبيعة الوظائف وبما يتفق مع خطة مسار التوظيف الخاص بهم (الخطيب، 2006).

**تنمية الموارد البشرية في سلطنة عمان:**

إن أهم مقتضيات النهضة في سلطنة عُمان التركيز على تطوير التعليم بجميع مراتبـه ابتداءً من التعليم الأساسي وصولاً إلى أعلى المراحل الجامعية المتقدمة، إذ يعد التعلـيم مفتـاح التنمية الشاملة.

ولعل أبرز القضايا التي تنعكس انعكاساً كبيراً على جودة التعليم وفاعليته تتمثـل فـي أساليب التدريس التي ترتبط ارتباطاً وثيقاً بمستوى المعلم وتأهيله وقدراته. فالثورة المعلوماتيـة تضاعف المعرفة البشرية، وانخفاض قيمة ما يتم اكتسابه في مؤسسات التعليم، وبالتـالي فـإن الزيادة الهائلة في المعلومات جعلت من المستحيل توصيلها للأفراد بالطرق التقليدية، وعليه فإن المعلم الذي كان يعتمد على أساليب التلقين قد تغير دوره إلى نماذج جديـدة يـستطيع أن يقـدم مهارات التعليم الذاتي على مهارات التلقين والتدريس. ويكون قادراً على تقبل التغير السريع وأن يتكيف معه، وأن ينقل هذا التغير والتكيف إلى طلبته، ويحتاج هذا الأمر إلى مهارات من نـوع متطور، وكفاءات من نوع ينسجم مع دورة الجديد، هذه التغيرات لا تعني أبداً التقليل من أهمية دور المعلم، بل تتطلب تطويراً لدوره السابق واستحداث أدوار جديدة.

ومن هنا كان الاهتمام بإعداد معلم الألفية الثالثة، ذلك أننا بحاجة إلى معلمين يقومـــون بوظيفة رجال أعمال، ومديري مشاريع قادرين على تحليل المشاكل ومواجهتها، ولديهم القـــدرة على استبصار المستقبل، وأن يكونوا وسطاء استراتيجيين بين المدرسة والمجتمـــع، ومحفـــزين لأبنائهم وأن يكونوا مكتشفين لمواطن النبوغ والعبقرية والمواهب فيهم. أي ينبغـــي أن تتمثـــل مهمتهم الأساسية في تزويد الطلاب بمفاتيح المعرفة. وقواعد الأسلوب العلمي فـــي الدراســـة، وطرق البحث السليمة، وكذلك المهارات الحياتية والاتصالية المتميزة، بمعنى آخر يكون المعلـــم الموجه والمشارك في رحلة التعلم والاكتشاف.

وقد أدركت وزارة التربية والتعليم في سلطنة عُمان أن نمط المعلم الذي سيتعامل مع هذا التغيير الذي طرأ على التعليم يحتاج إلى تغيير جذري في أدواره، وتأهيله، وطبيعة ثقافته.

وضمن جهود الوزارة في مواكبة تطوير أداء المعلمين ليكونوا قادرين علـــى تحـــديات المستقبل، فقد تمت دراسات على إعادة تأهيل المعلمين وفق أحدث الطرق العلمية مـــن خـــلال إعداد برنامج خاص لهم في جامعة السلطان قابوس وكليات التربية في مختلف مناطق الـــسلطنة لرفع مستوى تأهيلهم.

من هنا تأتي أهمية تطوير مؤسسات إعداد وتدريب المعلم وبرامجـــه، لـــتلائم عـــصر المعلوماتية. فما كان يصلح بالأمس لم يعد ينفع فيظل تغير أدوار المعلـــم تحـــت ضـــغط تلـــك التحديات عليه، فإن جميع أجهزة الدولة المسؤولة عن إعداد المعلمين وتدريبهم مدعوة اليوم قبل الغد إلى البحث عن أحدث البرامج والتقنيات والآليات تلائم دورة في عـــالم متغيـــر ومتجـــدد باستمرار.

إن الهدف العام من وراء إنشاء مركز تأهيل وتدريب المعلمين أثناء الخدمة، هو استمرارية تطوير التعليم الذي بدأت به الوزارة منذ عقد من الزمن. ويقوم المركز على أساس أن العملية التعليمية يتمحور حول وجود معلمين أكفاء يستطيعون إعداد الأجيال القادرة على الفهم السليم والاستيعاب والتطوير والابتكار. كما يتطبب إعداد الكفاءات الإدارية للعملية التعليمية (رسالة التربية، 2009).

## المشكلات التي تواجه مؤسسات التدريب العربية

فيما يلي عرض لأبرز المشكلات التي تواجه مؤسسات التدريب في البلدان العربية في مجال تحديد الاحتياجات التدريبية، وبخاصة في المؤسسات التربوية، ولعل أبرز هذه المشكلات كما كشف عنها (درة، 1991) هي:

1- غموض مفهوم الاحتياج التدريبي: حيث أن هناك خلطاً بين الحاجة وبين تحديد الحاجة وكذلك الحال في الخلط بين مداخل تحديد الاحتياجات التدريبية ووسائله وأساليبه وطرقه.

2- ميل متخذي القرار إلى إقامة برامج التدريب دون تحديد دقيق للاحتياجات التدريبية حيث تصمم برامج تدريبية افتراضية قائمة على التخمين والنظرة المستقبلية بعيداً عن الواقع وعن الحاجات الملحة.

3- الاعتقاد بأن التدريب هو علاج شاف وشامل لكل مشكلات وأمراض التنظيمات فمن الواضح أن التدريب لا يستطيع أن يعالج بفاعلية جميع العناصر المتعلقة بالعمل فلا تقوى برامج التدريب على معالجة ضعف انخفاض الرغبة في العمل أو الجمود في الأنظمة والقوانين.

4- نقص المعلومات: فتقدير الاحتياجات بشكل علمي يتطلب توفر بيانات ومعلومات ومعظم المؤسسات في الوطن العربي تعمل بمعزل عن البيانات والمعلومات مما يجعل تقدير الاحتياجات بعيداً عن الصحة.

5- مشكلات تتعلق بأدوات جمع المعلومات؛ فمعظم الأدوات المستخدمة كالاستبانة والمقابلات والملاحظات وسجلات العاملين غير دقيقة وغير صادقة فضلاً عن الضعف في ثباتها مما يجعل البيانات المتحصلة غير موثوق بها وبالتالي تكون الاحتياجات المحددة في ضوئها غير واقعية.

6- عدم مراعاة الفروق الفردية بين المتدربين فهنا من يعتقد أن أي برنامج يمكن أن يستجيب لحاجات مختلف فئات المتدربين في مجال معين متجاهلين أن ثمة فروقاً تميز أفراد تلك المجموعة تمس قدراتهم العقلية وخلفياتهم الاجتماعية ودوافعهم نحو العمل.

7- التركيز على الاحتياجات العادية واحتياجات مواجهة المشكلات فقط فقلما تبرز الاحتياجات الإبداعية المرتبطة بالتغيرات في المجتمع وفي مستلزمات الوظيفة وأدوار الموظف وتنصب البرامج التدريبية على الاحتياجات العادية.

8- تعقد ظاهرة الاحتياجات التدريبية: إن ظاهرة الاحتياجات التدريبية معقدة فهناك احتياجات للفرد وأخرى للجماعة وهناك احتياجات غير رسمية واحتياجات ذات مدى قصير وأخرى ذات مدى طويل كل هذه الأمور تشير إلى تعقد الاحتياجات مما يشكل صعوبة في التعرف إليها.

9- مشكلة الكلفة: إن التقدير الصحيح للاحتياجات يتطلب ممارسة عمليات واستخدام وسائل ومراعاة قواعد جمع البيانات وكلها تحتاج إلى تكلفة مالية قد لا تتوفر أحياناً.

10- الانفصام بين تحديد الاحتياجات والأهداف التدريبية فكثير من المجالات في برامج التدريب لا يتم ترجمة الاحتياجات إلى أهداف محددة يمكن قياسها.

**معوقات التدريب**

هناك العديد من المشكلات التي تقف عائق في وجه العملية التدريبية ولا يستطيع التدريب أن يُجدي معها ولا يمثل لها الحل الصحيح منها:

1- اختلاف الهياكل التنظيمية للمنشآت وعدم تحديد الاختصاصات وتوزيع المسئوليات بين الأفراد.

2- غياب السياسات التي ترشد العمل وتوجه اتخاذ القرارات وتعتبر أساساً يعتمد عليها الأفراد في مواجهة ما يعترضهم من مشكلات.

3- سوء التخطيط أو انعدامه على بيانات غير صحيحة أو توقعات مبالغ فيها.

4- ضعف الروح المعنوية للعاملين بسبب نقص الأجوبة، أو سوء معاملة المشرفين لهم أو منازعات الأفراد مع بعضهم البعض.

**الاحتياجات التدريبية:**

يعرف روبنسون (Robinson, 1985) الاحتياجات التدريبية على أنها الفجوة التي تظهر ما بين المتطلبات الحقيقية للعمل والقدرات الحالية لشاغل هذا العمل.

أما الخطيب (1995) فيعرف الاحتياجات التدريبية بأنها:" مجموعة التغيرات المطلوب إحداثها في معارف ومهارات واتجاهات الأفراد العاملين في المنظمة لتعديل وتطوير سلوكهم أو استحداث السلوك المرغوب صدوره عنهم والذي يمكن أن يحقق وصولهم إلى الكفاية الإنتاجية في أدائهم والقضاء على نواحي القصور أو العجز في هذا الأداء وبالتالي زيادة فاعليتهم في العمل.

ويتفق غالبية المتخصصين والمعنيين بشؤون التدريب على أن بناء برامج تدريبية فعّالة لا يتم إلا في ضوء تقدير علمي للحاجات التدريبية الفعلية للعاملين المشاركين في هذه البرامج، إذ أن تحديد أي برنامج تدريبي وتحديد محتواه من حيث الموضوعات والأنـشطة والفعاليـات واختيار الأساليب التدريبية المناسبة لتنفيذه، وتحديد المستلزمات المادية الأخرى التـي تتطلبهـا عملية التنفيذ، يعتمد اعتماداً كبيراً على تقدير الحاجات التدريبية المطلوب تلبيتها (حطاب وبادع، 1992: 5).

## تحديد الاحتياجات التدريبية

إن الاحتياجات التدريبية تعني مجموع التغيرات كماً ونوعاً المطلوب إحداثها في معارف الأفراد العاملين ومهاراتهم واتجاهاتهم وسلوكهم، لأجل بلوغ مستويات الأداء المطلوب وتحقيق بيئة العمل المناسبة التي ترغب فيها المنظمة. وبعبارة أخرى، فإن الاحتياجات التدريبية تمثـل الفجوة القائمة بين مستوى المقدرة على الأداء من قبل الأفراد العاملين ومستوى الأداء المطلوب بلوغه، ولهذا فإن البرامج التدريبية يجب أن تصمم بالشكل الذي يضمن تغطية هذه الفجوة بـين المستوى الفعلي والمستوى المرغوب في تحقيقه.

مداخل متعددة لتحديد الاحتياجات التدريبية ومنها:

1- تحليل التنظيم: بموجب هذا المدخل تجرى دراسة تحليلية للتنظيم القائم في المنظمة بـشكل إجمالي، إذ تتم دراسة أهداف المنظمة ومواردها البشرية والمادية، وتوزيع هـذه المـوارد لتحقيق الأهداف، وسياسات العمل. وذلك بهدف تحديد الجهة التي تحتاج إلى برنامج تدريب معين ضمن المنظمة (Wexley, 1982).

2- تحليل الوظائف: يتركز هذا المدخل على تحليل العمل Job Analysis الذي يقوم به الفرد لتحديد محتواه الحقيقي من حيث: واجباته، مسؤولياته، صلاحياته، الظروف البيئيـة التـي يؤدي ضمنها، الاتصالات التي يتضمنها، المخاطر التي يحتويها، المهـارات والمعـارف والسلوكيات اللازمة لأدائه. ويهدف هذا المدخل إلى تحديد كل ما يتعلق بالعمـل لمعرفـة الاحتياجات التدريبية التي يتطلبها أداء هذا العمل بشكل ناجح (Turrell, 1980)، ويعتمد تحليل الوظيفة على عدة عوامل من أهمها:

- تحديد الواجبات على مستوى المهمة أو الدور الوظيفي.
- تحديد كيفية أداء الواجبات والتقنيات المستخدمة وطرقها.
- تحديد البيئة المادية والاجتماعية المحيطة بإنجاز العمل.
- تحديد المهارات والمعارف والقدرات اللازمة لأداء العمل وكـذلك اتجاهـات الـسلوك المطلوب أداؤه.

3- تحليل الأفراد: في هذا المدخل لتحديد الاحتياجات التدريبية يتم تحليل الأفراد بهدف تحديـد المهارة والمعرفة أو أسلوب العمل الذي يجب إتقانه لتأديته على أفضل صورة، وينـصب التحليل هنا على الأفراد أنفسهم. ففي هذا التحليل يتم التركيز على القدرات والدوافع الفردية التي يمتلكها الفرد، مع ما يتطلبه العمل من قدرات ومعارف ومهارات، لتحديد الفروقـات الموجودة بينهما والعمل على تعزيز ما يمتلكه، الفرد وتوسيع قدراته ومهاراته بالشكل الذي يجعله قادراً على الوفاء بالتزامات عمله. وبالتأكيد فإن هذا التوسـيع والتعميـق للمعرفـة والمقدرة يتحقق من خلال برامج التدريب. ويأخذ هذا التحليل بنظر الاعتبار العمل المتوقع تكليف الفرد به مستقبلاً. وعادة يعتمد أسلوب تحليل الأفراد بعد الأخـذ بأسـلوبي تحليـل

التنظيم وتحليل الوظائف وتحديد الاحتياجات التدريبية على مستوى المنظمة ومستوى العمل (عبد الله، 1988).

## أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية

تبرز أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية من خلال ما ذكرتـه (الـشريف، 2004: 45؛ الطعاني، 2009: 31) فيما يلي:

1- تعد الاحتياجات التدريبية الأساس الذي يقوم عليه أي برنامج تدريبي.

2- تؤدي إلى الأداء المناسب.

3- تبين الفئة المستهدفة من التدريب فهي تعطي مؤشراً عن مستوى الأفراد المطلوب تدريبيهم وعددهم ومجال التدريب لهم والنتائج المتوقعة منهم.

4- تساعد إدارات التدريب على التخطيط الجيد وهذا يتيح الفرص لتقدم العاملين وزيادة كفاءتهم وتحسين أدائهم.

5- أن الاحتياجات التدريبية تعد العامل الأساسي في توجيه الإمكانات المتاحـة فـي الاتجـاه الصحيح.

6- أن عدم التعرف على الاحتياجات التدريبية مسبقاً يؤدي إلى ضياع الجهد والمال والوقـت المبذول في التدريب.

7- أن معرفة الاحتياجات التدريبية خطوة ضرورية قبل تصميم البرامج التدريبية وتنفيذها.

8- تحديد الاحتياجات التدريبية يوجه التدريب إلى الاتجاه الصحيح لأنه يحدد المقصود منه.

9- إن عملية تحديد الاحتياجات التدريبية تعتبر عملية ديناميكية مستمرة.

وعملية تحديد الاحتياجات التدريبية تواجه عدة مشكلات يلخصها عليمات (1991) بما يلي:

- عدم تحديد هذه الاحتياجات بشكل علمي سليم.
- الاعتقاد الخاطئ بأن الاحتياجات التدريبية تتكرر بنفس النمط ولا تتغير.
- عدم التطابق بين ما تم تحديده من احتياجات وبين التدريب الفعلي.
- وجود قصور في البيانات التي يستند إليها التدريب نتيجة لقصور نظم المعلومات.
- عدم التمييز بين ما يمكن حله بالتدريب، وما يمكن حله بالوسائل الأخرى.

## الوسائل المستخدمة لتحديد الاحتياجات التدريبية

الوسائل يقصد بها الأدوات المستخدمة لجمع البيانات والمعلومات عن الاحتياجات التدريبية للأفراد، أو للجماعات، أو للمنظمة، ومن هذه الوسائل ما حددها تريسي (2004: 121-133) كما يلي:

1- اللجان الاستشارية: وهي تُعد مصدراً من مصادر تحديد الاحتياجات التدريبية، بحيث تتكون هذه اللجان من ممثلي المستويات الإدارية المختلفة في المنظمة لتحديد الاحتياجات التدريبية وترتيب أولوياتها. أو أن تشكل هذه اللجان الاستشارية من فئات الخبراء خارج المنظمة لتقوم بالمهام نفسها.

2- تحليل الخطط والاسقاطات التنبؤية: الخطط هي المشروعات المعدة للتنفيذ أما الاسقاطات التنبؤية فإنها توقعات لأشياء مستقبلية وتقديرات مستقبلية تمر بها المنظمة سواء في خططها أو برامجها، أو تغييرات مستقبلية في البيئة المحيطة بالمنظمة.

3- مراكز التقويم: تستخدم هذه المراكز لتحسين عملية اختيار العاملين، كما أنها تستخدم كمصدر للتعرف على الموارد البشرية. ففي مراكز التقويم يخضع العاملون للاختبارات الموقفية التي تحاكي الواقع، وللاختبارات النفسية، ويساهمون في المناقشات الجماعية.

وأثناء هذه الأنشطة يقوم المشاهدون بتقويم أداء المرشحين وتحديد أوجه الضعف التي يمكن معالجتها بالتدريب، أو الجوانب التي تحتاج إلى مزيد من التطوير في سلوكهم.

4- الأسلوب المسحي لتحليل الاتجاهات: لا تعد البحوث المسحية للاتجاهات مقياساً مباشراً للاحتياجات التدريبية، ولكنها مؤشر عليها، إذ يمكن للإدارة من خلال الأسلوب المسحي للآراء للتعرف على جوانب معينة تخص الموظفين، كالرضا عن العمل، والروح المعنوية في مناخ العمل.

5- الأسلوب المسحي للأحداث الحرجة: تعتمد هذه الوسيلة على السرد التاريخي لحوادث أو مواقف تمت بشكل خاطئ، وتحديد أسبابها، وهل كان بالإمكان تلافيها، ومن خلال هذا السرد يمكن تحديد الاحتياجات التدريبية ونوع التدريب المناسب لحل المشكلات وتعلم السلوك الملائم في المواقف المختلفة.

6- المناقشة الجماعية: تعتمد على عقد سلسلة من الاجتماعات التي تتألف من الموظفين في مجال وظيفي معين أو إحدى وظائف المنظمة، وذلك لمناقشة مشكلات معينة وأسبابها المحتملة، وتحدي تلك الأسباب التي يمكن علاجها بالتدريب.

7- إجراء المقابلات مع الموظفين: تمثل المقابلات اجتماعات شخصية بين المسؤول عن التدريب والموظفين، وتهدف إلى التعرف إلى احتياجاتهم التدريبية ومشكلات العمل، والمهارات والمعارف التي يعتقدون أنهم بحاجة إليها لأداء أعمالهم.

8- إجراء المقابلات مع الموظفين الذي يقررون ترك الخدمة: يقوم أخصائي التدريب عند استخدام هذه الوسيلة بعقد مقابلات مقننة مع تاركي الخدمة من الموظفين، إلا أن نتائج تلك المقابلات قد يشوبها عيوب لاحتمال الإدلاء بإجابات غير صحيحة، أو لعدم تجاوب الأفراد مع الأخصائي.

9- تحليل توصيف الوظائف وشروط التعيين: يهتم هذا النوع من التحليل بتوصيف الوظائف والشروط المتعلقة بنوع المعارف والمهارات والتدريب والخبرات المطلوبة لدى من يشغل هذه الوظائف، ويمثل هذا الأسلوب إجراء عمليات يمكن بها قياس حجم الفجوة بين المتطلبات المثالية للوظائف وما هو متوفر لدى الأفراد، وفي ضوء ذلك يُحدد نوع التدريب لتقليص الفجوة قدر الإمكان.

10- إقامة نشاطات التدريب بناءً على طلبات الإدارة: تتقدم بعض الإدارات ببعض المقترحات والتوصيات لتنفيذ برامج تدريب للموظفين.

11- استبانات الاحتياجات التدريبية: تعتمد هذه الوسيلة على الاستبانة، أداة لجمع المعلومات من العاملين أو رؤسائهم حول المهارات أو القدرات التي تحتاجها هذه الفئة من العاملين ويتم من خلالها تحديد المهارات المطلوبة بإتباع الأساليب الإحصائية المناسبة.

12- أسلوب الجماعات الإسمية: ينطوي أسلوب الجماعات الإسمية على اجتماع مجموعة من الأفراد برئاسة أحدهم، ويكون غرض الاجتماع التوصل إلى قائمة بالمشكلات التي يمكن التعامل معها بأساليب أخرى، من خلال مساهمة كل فرد بتقديم فكرة وتوضيحها للآخرين، ثم قيام المجموعة بالتصويب عليها.

13- أسلوب المجموعة الاسمية المعدلة: **المرحلة الأولى:** يتم تعيين مجموعة من الموظفين الذين يشتركون في الواجبات والمسؤوليات نفسها ليقوموا بإعداد قائمة المشكلات التي تعوق العمل. أما **المرحلة الثانية:** يزود جميع العاملين في المنظمة بتلك القائمة ويطلب منهم تقدير الأهمية والأولوية بالنسبة لكل مشكلة، وعما إذا كان قصور الأداء من بين أحد أسبابه. أما **المرحلة الثالثة:** يتم إطلاع العاملين على النتائج التي تم التوصل إليها في المرحلة الثانية وتزويدهم بقائمة المشكلة ذات الأولوية العالية في مجال عملهم.

14- ملاحظة السلوك: يقوم أخصائي التدريب أو المشرف المباشر عند استخدام هذه الوسيلة بملاحظة سلوك الموظف في الواقع أو من خلال تمرين يحاكي الواقع لتطويره، والهدف من الملاحظة تحديد مواطن الضعف في الأداء التي يمكن أن تُعالج من خلال التدريب.

15- أسلوب المسح الخارجي: تستخدم هذه الوسيلة أفراداً من خارج المنظمة كالعملاء، والموردين، والوكلاء لمعرفة نواحي القصور في أداء موظفي المنظمة، وما يحتاجون إليه من معارف ومهارات باستخدام أدوات مسحية كالمقابلات الشخصية.

16- تقويم الأداء: يتم جمع المعلومات عن الاحتياجات التدريبية من خلال دراسة تقارير الأداء الوظيفي، وما تحتويه من عناصر للأداء الوظيفي، والصفات الشخصية، والعلاقة مع الآخرين، ثم مقارنتها بمستويات الأداء المرغوب، والتوصل من خلال ذلك إلى قياس الفجوة بين الأداء المرغوب فيه ونوع التدريب المناسب.

17- الوثائق وسجلات الأداء: تتوفر لدى المنظمة وثائق، وسجلات، وإحصائيات، وتقارير عن كفاءة وفاعلية الأداء المؤسسي، وهي عبارة عن مؤشرات كمية ونوعية عن الاحتياجات التدريبية للأفراد والجماعات بالمنظمة، مثل شكاوي العملاء والوقت اللازم لإنتاج سلعة معينة، والنزاعات العمالية، واقتراحات العاملين، وسجلات الغياب والحوادث.

18- تقويم المنتج: تعتمد هذه الطريقة على وضع معايير لتقويم جودة المنتج، بناءً على المواصفات والتقارير الرسمية، والإجراءات الإشرافية المتعلقة بإصدار التعليمات والتوجيهات التنظيمية، ثم يتم تحليل جودة المنتج في ضوء هذه المعايير وتقديم نشاطات التدريب اللازمة لتطوير الأداء.

ويضيف حسنين (2002: 8) أيضاً من الوسائل المناقشة الدورية المنتظمة، تحليل الوثائق، صندوق الاقتراحات والشكاوي، المعايشة، تحليل النشاط اليومي، التحديد الذاتي، مشكلات الأداء، اللقاء السريع، المقابلة المكتبية، أسلوب المحادثة الهاتفية.

## مراحل إعداد البرامج التدريبية

أن عملية إعداد البرامج التدريبية تمر في مراحل متعددة كما ذكرها (توفيق، 2005؛ الهيتي، 2003؛ السالم وصالح، 2002) هي:

**المرحلة الأولى: جمع وتحليل المعلومات.**

يقوم المسؤول عن إعداد خطة التدريب في المؤسسة بجمع البيانات والمعلومات التي تمكنه من إعداد الخطة التدريبية بشكل سليم تلبي احتياجات العاملين، وتناسب ظروف المؤسسة وإمكانياتها، ومن هذه المعلومات ذات التأثير على الخطة التدريبية:

- التعديلات المحتملة في الهيكل التنظيمي.
- وجود مشاكل في الاتصال.
- انخفاض الروح المعنوية.
- انخفاض معدلات الأداء الفعلية.

**المرحلة الثانية: تحديد الاحتياجات التدريبية.**

تعبر الاحتياجات التدريبية عن الأفراد المراد تدريبهم لمواجهة المشكلات التي تعترض سير المؤسسة، وتُحدد بالتعاون مع مسؤول التدريب والرؤساء المباشرين للعاملين، ويتم في هذه المرحلة التركيز على تحديد الاحتياجات التدريبية على المستويات الثلاثة: الفرد والوظيفة والمؤسسة، وتتمثل هذه الاحتياجات بالآتي:

- احتياجات تتعلق بتطوير المعارف والمعلومات.

- احتياجات تتعلق بتطوير المهارات والقدرات.
- احتياجات تتعلق بتطوير السلوك والقيم والاتجاهات.

**المرحلة الثالثة: تصميم البرامج التدريبية**، وتتضمن هذه المرحلة:

- تحديد أهداف التدريب.
- تحديد موضوعات التدريب.
- تحديد أساليب التدريب.
- تجهيز المعدات والمستلزمات التدريبية.
- إعداد المدربين المناسبين ممن يتمتعون بكفاءة تدريبية عالية.

**المرحلة الرابعة: تنفيذ البرامج التدريبية**، وتشتمل هذه المرحلة على:

- إعداد الجدول الزمني.
- تجهيز وإعداد مكان التدريب.
- متابعة المدربين والمتدربين.

**المرحلة الخامسة: تقييم البرامج التدريبية.**

إن فاعلية التدريب تتحقق بحسن التخطيط ودقة التنفيذ، لذلك لابد من القيام بتقييم النشاط التدريبي، حيث أن مشكلة تصميم التدريب وقياس فاعليته من أهم المشكلات التي تواجه الممارسين لوظيفة التدريب، ويمكن إرجاع ذلك للأسباب التالية:

- عدم الاتفاق على ما يجب قياسه على وجه التحديد.
- تعقيد عملية القياس لوجود الكثير من العوامل المطلوب قياسها.
- عدم توافر الأساليب الإحصائية الدقيقة للقياس.

**ثانيا: الدراسات السابقة:**

جرى مسح للدراسات السابقة ذات العلاقة بمشكلة الدراسة الحالية، ولتسهيل مراجعتها والاستفادة منها، وربطها بموضوع الدراسة الحالية، فقد تم تصنيف هذه الدراسات إلى مجموعتين: دراسات عربية وأخرى أجنبية، مع مراعاة الترتيب الزمني لهذه الدراسات من الدراسات الأحدث إلى الأقدم:

**أ) الدراسات العربية:**

أجرى الخزعلي (Khazlali, 2010) دراسة في الأردن بعنوان "التصور الإسلامي حول القيم السائدة في الفلسفات التربوية الوضعية" هدفت هذه الدراسة للكشف عن القيم التربوية السائدة في الفلسفات التربوية الوضعية". وهدفت أيضاً للكشف عن التصور الإسلامي حول هذه القيم، استخدمت الدراسة المنهجية البحثية التكاملية القائمة على استخدام المنهجية الوصفية في إجراء الدراسة. واستخدمت الدراسة أيضاً المنهجية الاستقرائية للكشف عن القيم التربوية المتضمنة في القرآن والسنة باستخدام منهجية تحليل المحتوى. أشارت نتائج الدراسة لوجود فروق دالة إحصائياً بين معظم الفلسفات التربوية الوضعية حيث أن هذه المنهجيات الوضعية تعتمد بشكل رئيس على مصادر إنسانية، ويجب النظر إليها من خلال العقل الإنساني واستخدام التجريب من اجل القول أن هذه الفلسفات التربوية صادقة. فيما يتعلق بالتوافق بين الفلسفات التربوية الوضعية والفلسفة التربوية الإسلامية، نجد أن التوافق مرتبط بالشكل الخارجي، وخاصة فيما يتعلق بالاصطلاحات المستخدمة لوصف الفلسفات التربوية. الفرق الرئيسي بين الفلسفات التربوية الوضعية وبين الفلسفة التربوية الإسلامية يكمن في مصادر وأهداف القيم في هذه الفلسفات التربوية.

كما وأجرى حسان (2009) دراسة في الأردن هدفت إلى التعرف على درجة وعي معلمي المرحلة الأساسية بفلسفة التربية والتعليم في مديرية تربية اربد الأولى ومدى ممارستهم لها من وجهة نظر المشرفين والمديرين والعاملين. تكونت عينة الدراسة من (450) معلماً ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية. ولتحقيق أهداف الدراسة، أعدت استبانة تكونت من (39) فقرة توزعت في خمسة مجالات: الأسس الفكرية، والأسس الوطنية، والأسس القومية، والأسس الإنسانية، والأسس الاجتماعية. وقد أظهرت نتائج الدراسة ما يلي:

1. إن درجة وعي معلمي المرحلة الأساسية تربية اربد الأولى بفلسفة التربية والتعليم هي بدرجة كبيرة.
2. إن درجة ممارسة معلمي المرحلة الأساسية في تربية اربد الأولى بفلسفة التربية والتعليم وجهة نظر المشرفين والمديرين والعاملين هي بدرجة كبيرة.
3. وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد الدراسة حول درجة وعي معلمي المرحلة الأساسية في تربية اربد الأولى بفلسفة التربية والتعليم تعزى لمتغير الجنس، ولصالح الإناث. وتوجد فروق في استجابات أفراد الدراسة تعزى لمتغير الخبرة. في حين عدم وجود فروق لصالح المؤهل العلمي.
4. وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد الدراسة حول درجة ممارسة معلمي المرحلة الأساسية في تربية اربد الأولى بفلسفة التربية والتعليم تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث. في حين بينت النتائج عدم وجود فروق في أفراد الدراسة تعزى لمتغير المؤهل العلمي والخبرة.

وأجرى أمين الدين ولقمان وحبسة وسلاونة (2009) في ماليزيا دراسة بعنوان: منهجية الفلسفة التربوية في التغلب على المشكلة الاجتماعية"، هدفت إلى الكشف عن المهمات المستخدمة

من قبل الفلسفة التربوية في التغلب على المشكلة الاجتماعية. واستخدمت الدراسة المنهجية التحليلية من حيث تناول تصدي الفلسفات التربوية المختلفة للمشكلة الاجتماعية، وخلصت الدراسة الحالية إلى أن المشكلة الاجتماعية لا يتم النظر إليها من خلال الفلسفات التربوية فقط، ولكن يجب التصدي لها من خلال كيفية حدوثها، ونشوئها في المجتمع، من اجل تجنبها في المستقبل من خلال التقييم الحكيم لهذه المشكلة الاجتماعية.

كما أجرى عيروط والشرع وحسان (2009) دراسة بعنوان: درجة ممارسة معلمي المرحلة الأساسية في مديرية تربية اربد الأولى لأسس فلسفة التربية والتعليم في الأردن من وجهة نظر المشرفين والمديرين والمعلمين. ولأغراض الدراسة تم إعداد استبانة تكونت بصورتها النهائية من (39) فقرة لكل قسم، توزعت ضمن خمسة مجالات تم تطبيقها على عينة عشوائية مكونة من (450) معلماً ومعلمة بنسبة مئوية مقدارها (10%). وقد أظهرت نتائج الدراسة ما يلي:

1. إن درجة ممارسة معلمي المرحلة الأساسية لأسس فلسفة التربية والتعليم في تربية اربد الأولى، من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين هي بدرجة كبيرة، وقد حصلت على متوسط حسابي بلغ (4.08). وقد جاء مجال الأسس الوطنية في المرتبة الأولى.
2. وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد الدراسة حول درجة ممارسة معلمي المرحلة الأساسية لأسس فلسفة التربية والتعليم تعزى إلى متغير النوع الاجتماعي ولصالح الإناث.
3. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد الدراسة تعزى إلى متغيري المؤهل العلمي والخبرة.

كما أجرت القضاة (2004) دراسة في الأردن سعت إلى التعرف على أهداف التربية في ضوء المدارس الفكرية ومدى انعكاسها على أهداف التربية. قامت الباحثة بجمع النصوص التي تحدثت عن أهداف التربية، ثم قامت باستقراء النصوص واستخراج المضامين الصريحة والمضامين المتعلقة بأهداف التربية في المدارس الفكرية، ثم تنظيم أهداف التربية لكل مدرسة في جدول يحمل رقماً معيناً. وخلصت الدراسة إلى عدد من النتائج، أهمها:

1- نظرة المدارس الفكرية لأهداف التربية قد اختلفت وذلك تبعاً للظروف السياسية والاقتصادية وتبعاً للتطورات العلمية والتكنولوجية التي رافقت نشوء تلك المدارس.

2- أهداف التربية في المدارس الإسلامية قد تميزت عن أهداف التربية لدى المدارس الأخرى، فقد جاءت متكاملة وشاملة لجميع جوانب الطبيعة الإنسانية، ابتداءً من علاقة الفرد بخالقة إلى علاقة الفرد بغيرة، فهي أهداف المدرسة الإسلامية.

وأجرى جعنيني (2003) دراسة في الأردن بعنوان " درجة وعي طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في الأردن للمفاهيم التربوية الحديثة وتمثلهم لها. تكونت العينة من (460) طالباً وطالبة وزعت عليهم استبانة مكونة من (54) فقرة موزعة إلى ست مجالات. وفق مؤثرات مستقلة وهي: الجنس، والتخصص، والمنطقة. أظهرت النتائج أن الأهمية النسبية للمجالات بالدرجة الكلية كانت (72.14%) في حين يليها مجال بناء شخصية متكاملة، والحياة والعمل، يليه التعلم المستمر، ثم التفكير الناقد، وأخيرا التربية الديمقراطية. كما بينت النتائج أثر لمتغير الجنس لصالح الذكور. وكذلك التخصص العلمي.

وأجرت الشويحات (1999) دراسة هدفت إلى تعرف على فلسفة معلمي المرحلة الثانوية في المدارس الأردنية. وتكونت عينة الدراسة من (529) معلماً ومعلمة، وقامت الباحثة بإعداد وتصميم استبانه. وأظهرت النتائج أن 44.4% من أفراد عينة الدراسة يتجهون نحو الفلسفة

التربية البرجوازية، في حين أن 55.6% الباقية موزعون في توجهاتهم نحو فلسفات تربوية أخرى (الإسلامية، والواقعية والوجودية)، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين نوع فلسفة المعلم التربوية وكل من المتغيرات الآتية: الجنس، والمؤهل العلمي. وأظهرت النتائج أن التطبيقات التربوية لبعض الفلسفات الأكثر قبولاً عند معلمي المرحلة الثانوية في المدارس الأردنية متدرجة تنازلياً على النحو التالي:

**المرتبة الأولى:** حققت التطبيقات التربوية للفلسفة البرجوازية قبولاً لدى المعلم الأردني في الموضوعات التالية: الأغراض التربوية، المنهج التربوي، والتعامل مع المادة التربوية، والنظر إلى طبيعة المتعلم كإنسان، وفكر المتعلم، والطلبة كمجموعة متعلمين، وأدوات المعلم، وكفايات المعلم التربوية، والتقويم التربوي.

**المرتبة الثانية:** حققت التطبيقات التربوية للفلسفة الإسلامية قبولا لدى المعلم الأردني في الموضوعات الآتية: الهدف العام للتربية، وصفات المعلم السلوكية، وتعديل سلوك المتعلم، والمحصلة النهائية للعملية التربوية.

**المرتبة الثالثة:** حققت التطبيقات التربوية للفلسفة الواقعية لدى المعلم الأردني في موضوعات جوهر العملية التربوية فقط.

**المرتبة الرابعة:** حققت التطبيقات التربوية للفلسفة الوجودية، قبولاً لدى المعلم الأردني في توجههم نحو أفضل طرق التدريس فقط.

في حين لم تحقق أي من التطبيقات التربوية للفلسفة المثالية قبولاً لدى المعلم الأردني في أي من الموضوعات التربوية المطروحة في الاستبانة.

أما الدراسة التي أجراها ذيابات (2000) فقد هدفت إلى الكشف عن درجة تطبيق معلمي المدارس المهنية لفلسفة التعليم المهني في ضوء خطة التطوير التربوي في الأردن. تكونت عينة الدراسة من (266) معلماً ومعلمة. وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- جاءت درجة تطبيق معلمي ومعلمات التعليم المهني لفلسفة وأهداف التعليم المهني وعلى جميع فقرات الاستبانة بدرجة عالية.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات المعلمين حول درجة تطبيق فلسفة وأهداف التعليم المهني، تعزى إلى متغير الوظيفة لصالح مدرسي النظري والعملي.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات المعلمين حول درجة تطبيق فلسفة وأهداف التعليم المهني، تعزى إلى متغير الجنس ولصالح الإناث.

وفي الدراسة التي أجرها الخطيب (1998) في الأردن فقد هدفت إلى معرفة انعكاسات المغازي التربوية على النظم التعليمية. ومنها أهداف التربية والتعليم، وقد بينت أن من أبرز المتناقضات في صياغة الأهداف العمل على توفير صياغات خيالية يصعب أو يستحيل ترجمتها إلى حقائق، وهذه الصياغات الخيالية لها مفعول السحر في قلب الرؤى والمشاهد الحقيقية إلى الرؤى ومشاهد غير حقيقية، وأن كثيراً من الأهداف يصاغ بشكل كلي أو بشكل عام دون تفصيل، مع أن التفصيل مفيد للغاية، حيث يساعد على الإحاطة الدقيقة بالأمور. وبينت كذلك أن مناهج التعليم وطرائقه مدعوة إلى التأكيد على تنمية مهارات التفكير لدى النشء، وتنمية المهارات الاجتماعية، والتوعية السياسية، والتحصين الثقافي، وتقدير الاتجاهات النبيلة، وتزويدهم بالمعرفة القابلة للفهم، والتطبيق، واكتسابهم المهارات الصحية والغذائية المفيدة، وهي

مدعوة إلى تعزيز كرامة الفرد وقيمه الحقيقية وفوق كل هذا وذاك فهي ملزمة بتوثيق علاقة الإنسان بخالقة وتقديم حق الشكر والعبادة قولاً عملاً.

وأجرت عبيدات (1998) دراسة في الأردن هدفت إلى التعرف إلى مدى اكتساب طلبة الصف الثاني ثانوي لفلسفة التربية وأهدافها ومدى ممارسة معلميهم لها من وجهة نظر المعلمين والطلبة في الأردن. تكونت عينة الدراسة من (8275) طالبا وطالبة و (366) معلماً ومعلمة. ولتحقيق أهداف الدراسة، أُعدت استبانة موزعة في (7) مجالات. وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية. جاءت درجة اكتساب الطلبة لأهداف التربية من وجهة نظرهم ومن وجهة نظراً المعلمين بدرجة كبيرة. وبينت النتائج وجود أثر للبيئة الاجتماعية على درجة اكتساب الطلبة لأهداف التربية، بينما لم يكن أثر لكل من التخصص والجنس على درجة اكتساب الطلبة لأهداف التربية. كما بينت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تصورات المعلمين لمدى ممارستهم لأهداف التربية تعزى للمؤهل العلمي، ونوع التخصص، والخبرة في التدريس.

قامت عبيدات (1998) بدراسة في الأردن تكونت عينها من (815) طالبا وطالبة، و(71) معلم ومعلمة، وقامت الباحثة بإعداد استبانه. وأظهرت النتائج ما يلي:

- اكتساب الطلبة الأهداف التربوية بدرجة كبيرة من وجهة نظرهم.
- أن المعلمين والطلبة اتفقوا أن قيم المجال القومي وأهدافه عالية في الترتيب.
- وبينت الدراسة وجود أثر للبيئة الاجتماعية على درجة اكتساب الطلبة للأهداف التربوية.
- ممارسة المعلم للأهداف التربوية كانت بدرجة كبيرة من وجهة نظر المعلمين.

في حين قام رضا (1997) بدراسة في العراق هدفت لمعرفة فلسفة التربية وأثرها في تفكير معلمي المستقبل. تكونت عينة الدراسة من (80) طالباً وطالبة من طلبة الصف المنتهي من قسم اللغة الإنجليزية في كلية التربية بجامعة بغداد. استخدم الباحث أسلوب الأسئلة المقننة

في كشف مكامن التفكير عند الطلبة معتمداً على الحركة في التفكير حول خمس مـن القـضايا الفلسفية الكبرى وهي:

- منشأ الفكر الفلسفي وتطوره في العالم.
- الطبيعة الإنسانية.
- القيم الأخلاقية.
- فلسفة اللغة.
- الأهداف التربوية

وأظهرت النتائج غياب العمق والشمول في أي موقف من المواقف إزاء القضايا التـي طرحتها التجربة، وبمعنى آخر فقد تبين أن تربيتنا ناقصة ذات تفكير ضيق مجزأ، تفقد شـبابنا مزية شرطية للعيش في هذا العصر وهي مزية العمق والشمول.

أما الدراسة التي قام بها الهاشل (1994) فقد هدفت إلى معرفة آراء مدرسي ومدرسات المرحلة المتوسطة حول مدى تحقق أهداف التربية الحياتية. وتكونت عينة الدراسة مـن (761) معلماً ومعلمة من مدارس دولة الكويت. وأظهرت النتائج ما يلي:

- وجود اختلاف في معرفة الطلبة للأعمال المتاحة في المجتمع. كما أسفرت عن محدودية وعي الطلبة لعلاقة التعليم بالعمل، ولقيمته بالنسبة لهم ولمجتمعهم.
- وجود اختلاف في قدرة الطلبة على عمل اختبارات لمجالات تتفق وميـولهم الشخـصية المتعلقة بحياتهم الحالية ومستقبلهم.
- وجود اختلاف في قدرات الاختيار بين البنين والبنات، حيث تبين أن الطلبة أكثـر قـدرة على الاختيار والتعبير عن الرغبات من الطالبات.

وبهدف الكشف عن مدى اكتساب طلبة الصف الثاني الثانوي لفلسفة التربيـة وأهـدافها ومدى ممارسة معلميهم لها.

وفي دراسة أخرى أجراها العمري (1992) هدفت إلى التعرف على الفلسفة التربويـة للمعلمين الأردنيين المعلمين في وزارة التربية والتعليم باعتبـارهم الـذراع التنفيـذي لتحقيـق الأهداف التربوية، كما هدفت إلى التعرف على العلاقة بين عدد من المتغيرات وامتلاك المعلم أو عدم امتلاكه لفلسفة تربوية. وطور الباحث أداة القياس باتريشا جيرسن (Jersin, 1972) لتحديد الفلسفة التربوية للعاملين في القطاع التربوي، وتكون هذا الاختبار من 11 سؤال يمثل كل سؤال واحد من الفلسفات الأربع المثالية، والواقعية، والتقدمية، والوجدانية. وأظهرت النتائج ما يلي:

- أن نسبة المعلمين والمعلمات الذين يحملون فلسفة تربوية واضحة ومحددة المعالم 44.2% فقط.
- كان الغالبية العظمى ممن لديهم فلسفة تربوية محددة تحمل الفلسفة التقدمية في حين كانت الأعداد التي تحمل الفلسفات الأخرى ضئيلة.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين امتلاك المعلم لفلسفة التربية وأي من المتغيـرات الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، ومستوى المدرسة، في حين ظهـرت فـروق دالة إحصائياً مع المؤهل التربوي إذ كان المعلم المؤهل تربوياً في وضـع أفـضل مـع المؤهل تربوياً لتكوين فلسفة تربوية محددة له.

كما أجرى العمري (1992) دراسة هدفت إلى معرفة الفلسفة التربوية لمديري المدارس الحكومية في الأردن. وتكونت عينة الدراسة من (266) مديراً ومديرة استخدم الباحث استبانه. وأظهرت النتائج ما يلي:

- نسبة المديرين والمديرات الذين لهم فلسفة محددة 57.2% في حين أن 42.8% منهم ليس لهم فلسفة تربوية واضحة.
- كان الغالبية العظمى ممن لديهم فلسفة تربوية محددة تحمل الفلسفة التقدمية في حين كانت الأعداد التي تحمل الفلسفات الأخرى ضئيلة.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين امتلاك المدراء لفلسفة التربية وأي من المتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والمؤهل التربوي، في حين ظهرت فروق دالة إحصائياً في مستوى المدرسة إذ كان مدير المدرسة الثانوية في وضع أفضل من مديري المدارس الأساسية لامتلاكهم فلسفة تربوية محددة وواضحة.

وقام عبد اللطيف (1990) بدراسة هدفت إلى معرفة فلسفة المعلم التربوية في مصر. تكونت عينة الدراسة من (300) معلماً ومعلمة، وأعد الباحث استبانه تكونت من (120) عبارة تعكس الأسس الفلسفية والتطبيقات التربوية لأربع فلسفات المثالية، والواقعية، والوجودية، والبرجوازية. وأظهرت نتائج الدراسة أن 87% من أفراد عينة الدراسة ترى أنه ليس هناك فلسفة تربوية واضحة ومحددة المعالم لنظام التعليم في مصر، كما جاءت نتائج الدراسة مؤكدة على الأسس التالية التي من الممكن أن تكون فلسفة تربوية لنظام التعليم في مصر مثل (الكون، والمعرفة، الذكاء، القيم، الطبيعة الإنسانية) ينطلق منها أسس تطبيقية مثل (وظائف التربية، وأهداف التربية، والمنهج الدراسي، وطرق التعليم ووظيفة المعلم).

ب) الدراسات الأجنبية:

أجرى بيتي وجيف وديان (Beaty,& Jeigh & Dean, 2009) في أمريكيا دراسة بعنوان "الكشف عن العلاقات بين فلسفات التدريس، الفلسفات التربوية والفلسفة" هدفت هذه الدراسة للكشف عن العلاقات بين فلسفات التدريس، الفلسفات التربوية والفلسفة لدى المعلمين. تكونت عينة الدراسة من (36) معلماً من معلمي المرحلة الثانوية الذين تم اختيارهم عشوائياً. استخدمت الدراسة المقابلة في عملية جمع البيانات. أشارت نتائج الدراسة أن فلسفة التدريس التي يحملها المعلم تؤثر على البيئة الصفية السائدة، أشارت نتائج هذه الدراسة أن المعلمين قادرون على زيادة مستوى الأصالة داخل الغرفة الصفية من خلال تعميق فهمهم حول معتقداتهم وأفكارهم الفلسفية.

وفي دراسة سن (Sun، 2008) في الصين بعنوان: الفلسفة التربوية الكونفوشية وتطبيقاتها في التعلم مدى الحياة والتربية مدى الحياة". هدفت هذه الدراسة لكشف عن العلاقة بين الفلسفة التربوية الكونفوشية وبين التعلم مدى الحياة والتربية مدى الحياة. استخدمت الدراسة مبادئ الفلسفة التربوية الكونفوشية كأساس لربط هذه الفلسفة التربوية مع مفهوم التعلم مدى الحياة. أشارت نتائج هذه الدراسة الوصفية أن الفلسفة التربوية الكونفوشية تعتمد بشكل رئيسي على الاعتقاد "الإيمان القائم على أن الإنسان هو الغاية وليس الوسيلة في هذا العالم. وبهذا، تقدم الفلسفة التربوية الكونفوشية وسيلة لرؤية الممارسات المستخدمة في مفهوم التعلم مدى الحياة وبرامج التربية مدى الحياة.

وبهدف الكشف عن مقارنة الفلسفات التربوية السائدة لدى مديري ومعلمي المدارس الأساسية في تركيا أجرى أوستونير (Ustuner, 2008) دراسة تكونت عينتها من (312) معلماً من معلمي المرحلة الأساسية. و(53) مدير مدرسة ثانوية تم اختيارهم عشوائياً من مجموعة من

المدارس الأساسية في (مقاطعة مالاتيا التركية)، استخدمت الدراسة استبانة توجهات الفلسفة التربوية المكونة من (53) فقرة مقسمة على خمسة مجالات، أشارت نتائج هذه الدراسة أن هناك فروق بين الفلسفات التربوية السائدة بين المعلمين ومدراء المدارس في المدارس الأساسية التركية. أشارت نتائج هذه الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين تصورات المعلمين حول الفلسفات التربوية تعزى للجنس، وسنوات الخبرة في التدريس، ونوع الكلية التي تخرج منها المعلم. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق في تصورات المعلمين حول الفلسفة التربوية البراغماتية تعزى للمبحث الدراسي الذي يدرسه المعلم. وأشارت إلى عدم وجود فروق في الفلسفة التربوية لدى مدير المدرسة تعزى إلى الجنس، والتخصص، ونوع الكلية التي تخرج منها مدير المدرسة. وأشارت النتائج أيضا إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين تصورات مديري المدرسة حول الفلسفة التربوية الوجودية تعزى لسنوات خبرة مدير المدرسة، ولصالح الخبرة الطويلة.

أجرى شين (Shen, 2007) في الصين دراسة بعنوان تركيب المفهوم النظري للأهداف التربوية وتناول الموضوعات التالية: الانجاز الأكاديمي، وقسم الكليات، وتطوير المهنة، وأهداف تربوية، احتياجات فردية، وتركيب عوامل، ونماذج علاقات شخصية ومربون معلمون. وخلاصة البحث تكمن في مصداقية الحقائق لأربعة نماذج متعلقة بصنع مفاهيم الأهداف التربوية كتركيب حيث تمت دراستها من خلال تحليل عامل التوكيد لبيانات تجريبية ثم الحصول عليها من (1134) عضواً في كلية التربية وجاءت النتائج داعمة لنموذج عوامل أربعة مع أبعاد أهداف علمية أكاديمية ومهنية وشخصية واجتماعية.

وأجرى كونتي (Conti, 2007) في أمريكا دراسة بعنوان "تحديد الفلسفة التربوية تطور الفلسفات التي يحملها المحاضرون في برامج التعليم مدى الحياة". هدفت إلى لكشف عن

الفلسفات التربوية التي يحملها المحاضرون في برامج التعليم مدى الحياة المقدمة لفئة الراشدين. وهدفت كذلك إلى الكشف عن تفضيلات المحاضرين المشاركين حول مدارس الفكر الفلسفي الرئيسية: المثالية، الواقعية، البراغماتية، الوجودية، البنائية. تكونت عينة الدراسة من (93) محاضراً من المحاضرين في برامج التعلم مدى الحياة المقدم للراشدين. استخدمت الدراسة استبانة "الفلسفات التربوية لدى المحاضرين في برامج التعلم مدى الحياة، في عملية جمع البيانات. أشارت نتائج هذه الدراسة أن الفلسفة البراغماتية والبنائية كانت الفلسفات التربوية السائدة لدى المحاضرين في برامج التعلم مدى الحياة المقدمة للراشدين.

وأجرى ريان (Ryan, 2007) دراسة في نيوزلندا هدفت إلى تحديد تصورات المعلمين قبل الخدمة حول الفلسفة التربوية السائدة، واتجاهاتهم نحوها. تكونت عينة الدراسة من (520) معلماً، يدرسون في جامعة نيوزلندا في أحد برامج الإعداد التربوي. ولتحقيق هدف الدراسة تم تصميم استبانة الفلسفة التربوية التي ضمت سبعة مجالات هي: أسس العمل التربوي، وأساليب التدريس، والتطور المهني، والجهود الخارجية، والتواصل الاجتماعي والسلوكي. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن (96%) من أفراد العينة وافقوا على ضرورة توفير المرونة في الفلسفة النيوزلندية تساعد على التواصل المجتمعي. في حين أشار (1%) أنهم بحاجة إلى دعم خارجي من قبل المجتمع المحلي.

أما الدراسة التي أجراها جريفين (Griffin, 2007) في ولاية واين الأمريكية، فقد هدفت إلى الكشف عن تصورات معلمي المرحلة الابتدائية حول فلسفة جون ديوي التربوية وممارستهم لها . تكونت عينة الدراسة من (236) معلماً، يعملون في المدارس الحكومية. ولتحقيق هدف الدراسة طبق الباحث استبانة، قسمت إلى ثلاثة أجزاء حيث ضم الجزء الأول (61) فقرة حول بعض جوانب فلسفة جون ديوي، ثم ضمت الاستبانة جزأين آخرين حول آلية

تطبيق الفلسفة والنشاطات التي يستخدمونها وأساليب التقويم. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن أفراد الدراسة أشاروا إلى اعتقاد المعلمين بأن هذه الفلسفة التربوية مناسبة للقرن الحادي والعـشرين، إلا أنها يجب أن لا تأخذ بمعزل عن الأصول والمبادئ التي يتبناها النظام التربوي، بل يفترض أن تكون جزءا منها، وذلك لأنها تركز على الجانب التجريبي والنشاطات التي سينفذها الطالـب بنفسه، كما أشارت الدراسة إلى وعي المعلمين بأهمية هذه الفلسفة بدرجة كبيرة، ورغبتهم فـي تطبيقها في الغرف الصفية.

وأجرت فاسيلوكس (Vadiliauskas, 2006) دراسة في أمريكيا بعنوان "العلاقة بـين الفلسفة التربوية والفلسفات الحديثة"، هدفت هذه الدراسة للكشف عن مفهوم الفلـسفة التربويـة كجزء رئيسي من الفلسفة الكلاسيكية والحديثة. وهدفت هذه الدراسة أيضاً للكشف عن العلاقات بين النظرية والتطبيق. وتم استخدام طريقة تحليل المحتوى كمنهجية رئيسية في إجراء الدراسة الحالية. أشارت نتائج هذه الدراسة إلى وظيفة الفلسفات التربوية يجب أن تساعد المعلم فـي ان يدرك أن هدف التربية ليس مجرد نقل كمية محدودة من المعلومات للطلاب، ولكـن يجـب أن يدرك المعلم أن هدف التربية هو بناء شخصية الطالب المتكاملة.

أما الدراسة النوعية التي أجراها الفستاد (Alvestad, 2004) في النرويج فقد هـدفت إلى الكشف عن وعي معلمي مرحلة ما قبل المدرسة بالفلسفة التربويـة والتخطـيط التربـوي. تكونت عينة الدراسة من (8) معلمين نرويجيين يعملون مع الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة، ومن خلال إتباع منهجية البحث النوعي القائم على أجراء مجموعة من المقابلات المعمقة مـع عينة الدراسة، ومن ثم تحليل معايير وأسس الفلسفة التربوية النرويجية. وقد خلصت الدراسة إلى أن وعي المعلمين بمحتوى الفلسفة التربوية كان بشكل كبير، كما جاء فهم المعلمين بمفهوم التعلم بشكل واضح ودقيق.

وأجرى وليامز (Williams, 2002) دراسة هدفت إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين التصورات الفلسفية للمعلمين واتجاهاتهم نحو مبدأ أن التعلم هو محور العملية التعليمية. شملت عينة الدراسة (10) مدارس ثانوية حكومية في جنوب شرق مدينة اتلانتا في ولاية جورجيا الأمريكية . حيث تم استخدام استبانة مكونة من جزأين . تكونت عينة الدراسة من (435) معلماً ومعلمة. وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك علاقة ارتباطية بدرجة عالية بين أصحاب الفلسفات التقدمية واتجاهاتهم نحو مبدأ أن المتعلم هو محور العملية التعليمية مقارنة بالفلسفات التقليدية. كما أظهرت نتائج الدراسة أن هناك تأثيرات واضحة للفلسفات التقليدية في الاتجاهات الفلسفية للمعلمين في ممارستهم التعليمية.

وأجرى مايكل (Michael, 1999) دراسة بعنوان أهداف فلسفة التربية وفلسفتها: التسامح، والتفاهم. وقد أظهرت نتائج الدراسة بعض أهداف التربية وهي طلب المعرفة الحقيقية، وتقييم القناعة الثابتة بأن نكون غير راضيين للأبد وإدراك أن كل حياتنا متداخلة وأنه يجب إيجاد وسائل لإظهار التنوع، والتقدير الجمالي في الفنون الجميلة، الموسيقى، والثقافة، بشكل عام وتقوية مجتمعات الحوار عن طريق الالتزام بالمناقشات المفكرة المتفرعة والقائمة على المشورة، وأن يصبح الطالب محصلة بشكل ناشط، مرن، مبدع، مجدد، متسامح، متفاهم، وشخصية حرة، تستطيع أن تواجه عدم التأكد والغموض بدون توجيهه.

وقام شولتر (Schult, 1997) بدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية هدفت إلى معرفة العلاقة بين أهداف التربية الأولية والأهداف الثانوية، كذلك معرفة التأثيرات المباشرة وغير المباشرة للأهداف التربوية الأولية على الأهداف الثانوية. وتكون مجتمع الدراسة من (480) طالباً طالبة ومن طلاب المدارس الثانوية في الجزء الجنوبي من ولاية جورجيا. وتوصلت الدراسة إلى أن طلبة المدارس يقيمون الأهداف التربوية منجزين أهدافاً تعليمية ثانوية أكثر،

واستخدموا تعليماً فعالاً واستراتيجيات أكثر، وكانوا أكثر ميلاً للنجاح أكاديمياً بصورة أكبر، وقد كانت المتغيرات التي ترابطت بأهمية عالية مع الأهداف التربوية أهدافاً تعليمية ثانوية.

وأجرى ليفنتون ومكلين (Livingston & Mcclain, 1995) دراسة بدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية هدفت إلى تقدير الملائمة بين فلسفات المعلمين وأهداف التربية. وتكونت عينة الدراسة من (173) طالباً من طلاب الخريجين في دورات في جامعة ولاية فالدوسيا. وتوصلت نتائج الدراسة إلى ما يلي:

- هناك تطبيق بين فلسفة التربية المعمول بها والهدف العملي.
- تطبيق الفلسفة التجريبية بنسبة 98.4% تطبيق الفلسفة الوجودية بنسبة 93.7% وتطبيق الفلسفة الواقعية بنسبة 17.9%تطبيق الفلسفة المثالية بنسبة 1.3%.
- من (173) موافقة، (123) حددوا الهدف وهو تحسين الجهود الطلابية إلى أعلى مستوى ليكون الهدف الأهم في التربية، وقد صنف هذا الهدف بالأولي للوجودية، والثانوي للتجريبية.

**الدراسات السابقة التي تناولت التدريب:**

أجرى اوسار وديمرز يوبلو (2011) في تركيا دراسة بعنوان تغيرات في اتجاهات معلمي ما قبل الخدمة نحو تدريس العلوم بعد المشاركة في برنامج تدريب المعلمين. هدفت الدراسة للكشف عن اثر استخدام برنامج تدريبي مقدم لمعلمي ما قبل الخدمة على تغيير اتجاهاتهم نحو تدريس العلوم في المراحل المدرسية المختلفة. تكونت عينة الدراسة من (638) معلماً ومعلمة تم اختيارهم عشوائياً من مجموعة من برامج التدريب المقدمة للمعلمين في مدينة أزمير التركية استخدمت الدراسة الاستبانة القبلية والبعدية في عملية جمع البيانات. أشارت

النتائج أن هناك اثر للبرنامج التدريبي على تغيير اتجاهات المعلمين المشاركين نحـو تـدريس العلوم. أشارت النتائج أن برنامج التدريبي لا يعمل على تغيير سلوكيات المعلمـين التدريـسية بشكل عام وان هناك ضرورة لان تتناول البرامج التدريبية الجوانب المختلفة من العملية التربوية غير الكفايات التدريسية مثل التركيز على العناصر الرئيسة التي تشكل النظام التربوي .

أجرى تيزي وتيرزي (2010) دراسة بعنوان اتجاهات معلمي العلوم في برامج التدريب المهني نحو مهنة التدريس والسياسة التربوية في تركيا . هدفت الدراسة الحالية لتحديد عمليـة اختيار المعلمين في مرحلة الثانوية للمشاركة في برامج التدريب المهني المقدمـة مـن وزارة التربية والتعليم في تركيا. تكونت عينة الدراسة من 216 معلم من معلمي المرحلة الثانوية الذين تم اختيارهم عشوائياً من مجموعة من برامج التدريب المقدمة للمعلمين. اسـتخدمت الدراسـة الاستبانة في عملية جمع البيانات. أشارت نتائج الدراسة أن معظم المعلمين المـشاركين لـديهم اتجاهات ايجابية نحو مهنة التدريس. أشارت النتائج أن المعلمـين يدرسـون حـسب الـسياسة والفلسفات التربوية السائدة في النظام التربوي في تركيا.

أجرى أجمل، رزاق وآخرون (2010) دراسة بعنوان ( مدى فاعلية برامج ضمان جودة البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين ) . هدفت هذه الدراسة للكشف عن مدى فاعلية برامج تدريب المعلمين المقدمة لمعلمي المراحل المختلفة في باكستان والكشف عن طبيعة هذه البرامج. تكون عينة الدراسة من 100 معلم ومعلمة تم اختيارهم عشوائياً من احد البرامج التدريبية المقدمة من وزارة التربية والتعليم في باكستان. وقد استخدمت الدراسة الاستبانة في عملية جمع البيانـات. أشارت نتائج هذه الدراسة أن ما يتم تقديمه في برامج تدريب المعلمين لا يـستخدمه المعلمـون على ارض الواقع خلال عملية التدريس. أشارت النتائج أن البرامج التدريبية تركز على الكفايات

التدريسية بشكل رئيسي. وبدون التركيز على فلسفات الثانوية التي يستند عليها النظام التربوي في إدارة التنمية.

أجرى كاينسوك وكايوتي واخرون (2010) دراسة بعنوان تقييم برامج تدريب معلمي اللغة الانجليزية. هدفت الدراسة لتقييم برامج تدريب المعلمين المقدمة لمعلمي اللغة الانجليزية من خلال الخدمة. تكونت عينة الدراسة من 216 معلما ومعلمة من معلمي اللغة الانجليزية الذين تم اختيارهم عشوائياً من إحدى المدن الكورية. استخدمت الدراسة الاستبانة وتحليل محتوى البرامج التدريبية في عملية جمع البيانات. أشارت نتائج الدراسة أن المعلمين المشاركين في البرنامج التدريبي قد أشاروا إلى تحسن في مهاراتهم التدريسية نتيجة المشاركة في البرنامج التدريبي. وان البرنامج التدريبي لا يتصدى بشكل رئيسي إلى الفلسفات التربوية التي تسعى وزارة التربية والتعليم لترسيخها في عقول الطلاب. وان عناصر البرنامج التدريبي يجب أن تكون ذات تركيز اكبر على جوانب غير كفايات التدريس.

أجرى يانغ 2009 دراسة بعنوان ( دراسة حول برامج تدريب معلمي اللغة الانجليزية في كوريا). هدفت الدراسة الحالية للكشف عن طبيعة برامج التدريب المقدمة لمعلمي اللغة الانجليزية في كوريا. تكونت عينة الدراسة من 3 من معلمي اللغة الانجليزية الذين شاركوا في احد البرامج التدريبية المقدمة من وزارة التربية والتعليم في كوريا تم اختيارهم عشوائيا من مدينة سيؤول. استخدمت الدراسة المقابلة والاستبانة في عملية جمع البيانات إضافة لتحليل محتوى الكتاب المدرسي المستخدم في عملية التدريس. أشارت نتائج الدراسة أن المعلمين يحصلون على التدريب في الكفايات التدريس خلال مشاركتهم في برامج التدريب بينما لا يتم التركيز بشكل كبير على الفلسفات التربوية التي تشكل أساس العملية التربوية في كوريا.

**التعقيب على الدراسات السابقة:**

يستخلص الباحث من الدراسات السابقة ما يلي:

- تناولت الدراسات السابقة موضوع فلسفة التربية وأكدت على أهميتـه كدراسـة حسان (2009)، ودراسة ريـان (Ryan, 2007)، ودراسـة الفـستاد (Alvestad, 2004)، والشويحات (1999)، ودراسة رضا (1997)، ودراسـة عبيـدات ( 1993)، ودراسـة العمري (1992)، وبعض الدراسات قد تناولت الأهداف التربية وفلسفتها كدراسة مايكـل (Michael, 1999)، ودراسة شولتر (Schult, 1997).
- كانت الاستبانة هي الأداة المستخدمة في معظم الدراسات السابقة كما هـو الحـال فـي دراسة: أوستونير (Ustuner, 2008) ودراسـة كـونتي (2007) وجعنينـي (2003) الشويحات (1999)، ودراسة ريـان (Ryan, 2007)، ودراسـة جـريفين ( Griffin, 2007)، ودراسة عيروط والشرع وحسان (2009) ودراسة الذيابات (2000). في حين استخدمت دراسة بيتي وجيـف وديـن (Beaty,& Jeigh & Dean,2009) ودراسـة الفستاد (Alvestad, 2004) منهجية البحث النوعي القائم على أجـزاء مجموعـة مـن المقابلات المعمقة مع عينة الدراسة. أما دراسة الخزعلي (2010) فقد استخدمت المنهجية البحثية التكاملية القائمة على استخدام المنهجية الوصفية في إجراء الدراسة
- أكدت أغلب الدراسات على ضرورة معرفة أهداف التربية وفلسفتها كمـا أكـدت علـى أهميتها كما هو الحال في دراسة فاسيلوكس (2006).
- أشارت بعض الدراسات إلى أن وعي المعلمين بمحتوى الفلسفة التربوية كان بشكل كبير كما في دراسة جـريفين (Griffin, 2007)، ودراسـة الفـستاد (Alvestad, 2004)، ودراسة حسان (2009).

- تتفق الدراسة الحالية مع بعض جوانب على الدراسات السابق في دراستها لمتغيرات الجنس والخبرة والمؤهل العلمي كما هو الحال في دراسة أوستونير (Ustuner, 2008) ودراسة حسان (2009)، ودراسة عبيدات (1998)، والعمري (1992)، وعيروط والشرع وحسان (2009)، ودراسة ذيابات (2000)، ومع دراسة عبيدات (1998) فقط في دراسة متغير التخصص. إلا أن الدراسة الحالية تتفرد على الدراسات السابق في دراسة متغير بلد التخرج مما يتسنى لها التعرف على أثره في الوعي والالتزام بفلسفة التربية.

- كما تتفق الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في تناولها درجة الوعي بفلسفة التربية كما هو الحال في دراسة الفستاد (Alvestad, 2004)، ودراسة جعنيني (2003)، ودراسة حسان (2009)، والدراسة التي أجراها عيروط والشرع وحسان (2009). في حين اهتمت دراسات أخرى بالتطبيق والممارسة لفلسفة التربية كما هو الحال في دراستي: عبيدات (1998)، وذيابات (2000). ألا أن ما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في تناولها لدرجة الوعي والالتزام معاً إضافة إلى اقتراحها برنامج تدريبي للتطوير.

اتفقت معظم الدراسات التي تناولت التدريب على أهمية برامج التدريب لمعلمين فهي تركز بشكل رئيسي على ممارسات المعلمين التدريسية داخل الغرف الصفية ومدى معرفتهم حول محتوى المبحث الدراسي والعمل على رفع هذا الجانب المعرفي كدراسة يسانغ (2009) كشفت عن طبيعة برامج التدريب وأهميتها لمعلمي اللغة الانجليزية في كرويا، بينما دراسة كاينسوك وكايوتي وآخرون (2010) ركزت على تقييم برامج التدريب لمعلمي اللغة الانجليزية خلال الخدمة. وبينما اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة تيزي وتيريزي (2010) التي ركزت على اتجاهات المعلمين في العلوم نحو مهنة التدريس والسياسة التربوية، واشارت دراسة أجمل،

رزاق وآخرون (2010) على فاعلية البرامج التدريبية المقدمة للمراحل المختلفة للمعلمين وأهميتها في ضمان الجودة.

كما اتفقت جميع الدراسات التي تناولت تدريب المعلمين على أداة الدراسة وهي الاستبانة عدا دراسة يانغ (2009) قد اعتمدت على مقابلة عينة الدراسة وتحليل محتوى الكتاب المدرسي المستخدم في عملية التدريس.

ومن خلال المراجعة التي قام بها الباحث على الدراسات المتوفرة في مجال درجة وعي المعلمين في وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان بفلسفة التربية ومدى التزامهم بها، وجد أن هناك قلة واضحة للدراسات المحلية والعربية والأجنبية التي تناولت وعي المعلمين بفلسفة التربية والتزامهم بها والدراسات التي تناولت تدريب المعلمين، مما حدا بالباحث لدراسة هذا الموضوع ضمن البيئة التعليمية داخل المجتمع العماني وتحديداً على المعلمين لكونهم العنصر الحاسم في إنجاح العملية التعليمية وتحقيق أهدافها.

وما يميز هذه الدراسة عن غيرها من الدراسات في أنها - حسب علم الباحث - من الدراسات الأولى التي جمعت بين وعي والتزام المعلمين في مدارس محافظة ظفار بسلطنة عُمان بفلسفة التربية. كما أنها جمعت متغيرات عديدة في الدراسة لم تشتمل عليها الدراسات السابقة. إضافة إلى اقتراحها برنامج تدريبي للتطوير مما ينعكس على تحسين الوعي والالتزام بفلسفة التربية ويكون تصور كاملاً وواضحاً لها.

وقد استفاد الباحث من كافة الدراسات السابقة في الأدب النظري أو في بناء وتصحيح وتطوير أدوات الدراسة أو الأساليب الإحصائية المستخدمة وفي بناء البرنامج التدريبي المقترح للتطوير.

# الفصل الثالث

## الطريقة والإجراءات

يتناول هذا الفصل وصفاً دقيقاً لمجتمع الدراسة وعينتها، ووصفاً لأدوات الدراسة والطرق اللازمة للتحقق من صدقها وثباتها، والإجراءات التي يتم من خلالها تطبيق الدراسة، وكذلك تصميم الدراسة ومتغيراتها والمعالجة الإحصائية اللازمة لهذه الدراسة.

**منهج الدراسة:**

استخدم الباحث منهج التحليل الوصفي لهذه الدراسة وذلك لمناسبة هذا المنهج لأهـداف الدراسة الحالية.

**مجتمع الدراسة:**

تكّون مجتمع الدراسة من جميع معلمي مديرية العامة للتربية والتعليم في محافظة ظفار للعام الدراسي 2010/2009 والبالغ عددهم (4421) حسب الإحصائية الرسمية للعام الدراسي 2010/2009.

**عينة الدراسة:**

قام الباحث باختيار عينة عشوائية من مجتمع الدراسة وتكونت من مجموعتين: مجموعة ضابطة وعدد أفرادها (30) معلماً ومعلمة ومجموعه تجريبية وعدد أفرادها (442) معلماً ومعلمة في مدارس محافظة ظفار بسلطنة عُمان للعام الدراسي 2010/2009. والجدول (1) يبين التكرارات والنسب المئوية حسب متغيرات الدراسة.

جدول (1)

التكرارات والنسب المئوية حسب متغيرات الدراسة

| | الفئات | التكرار | النسبة |
|---|---|---|---|
| بلد التخرج | داخل السلطنة | 299 | 67.6 |
| | خارج السلطنة | 143 | 32.4 |
| الجنس | ذكر | 197 | 44.6 |
| | أنثى | 245 | 55.4 |
| التخصص | إنساني | 314 | 71.0 |
| | علمي | 128 | 29.0 |
| الخبرة | 1-5 | 237 | 53.6 |
| | 6-10 | 99 | 22.4 |
| | 11فأكثر | 106 | 24.0 |
| المؤهل | دبلوم متوسط | 25 | 5.7 |
| | بكالوريوس | 369 | 83.5 |
| | دراسات عليا | 48 | 10.9 |
| المجموع | | 442 | 100.0 |



أداة الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على درجة وعي المعلمين والتزامهم بفلسفة التربية في سلطنة عُمان واقتراح برنامج تدريبي للتطوير. ولتحقيق هذا الهدف، قام الباحث بإتباع ما يلي:

**أولاً: تحديد مفاهيم فلسفة التربية:**

قام الباحث بإعداد قائمة بمفاهيم فلسفة التربية وتصنيفها من خلال إتباع الخطوات الآتية:

1- الرجوع إلى الدراسات والأبحاث ذات الصلة بموضوع الدراسة.

2- الاستعانة بالدراسات والمجلات العلمية المتخصصة.

3- توجيه سؤال مفتوح لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية والجامعات العُمانية، وإلى المعلمين بوزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان من أهم مفاهيم فلسفة التربية.

4- تم التحقق من صدق المفاهيم بعرضها على مجموعة من المحكمين من الجامعات الأردنية، وتربويين من وزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان بهدف التأكد من ملائمة المفاهيم ودرجة انتماءها وملائمتها مع طبيعة المجتمع العُماني.

5- الخروج بالصورة النهائية لقائمة المفاهيم.

6- تحديد العدد المناسب من المفاهيم.

**ثانياً: البرنامج التدريبي المقترح**

تم بناء البرنامج التدريبي المقترح وفق الخطوات الآتية:

1- وضع قائمة مفاهيم التربية التي وضعت بصورتها النهائية.

2- مراعاة خصائص مجتمع الدراسة.

3- مراعاة طبيعة المجتمع العُماني في مجال فلسفة التربية.

4- الرجوع إلى الدراسات والأبحاث السابقة التي توصل إليها الباحث.

5- الاتجاهات العالمية في مجال فلسفة التربية.

6- تحديد فلسفة البرنامج التدريبي.

7- تحديد أهداف البرنامج التدريبي.

8- تحديد محتوى البرنامج التدريبي.

9- تحديد طرق تدريس البرنامج التدريبي.

10- تم التأكد من صدق محتوى البرنامج التدريبي من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين (ملحق 6) من ذوي الاختصاص من أقسام الإدارة وأصول التربيــة، فــي الجامعات الأردنية، وخبراء من وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان بهدف التأكد من أن البرنامج التدريبي يتناسب وطبيعة الهدف الذي تم وضعه.

**إجراءات بناء البرنامج التدريبي المقترح**

تمت إجراءات بناء البرنامج التدريبي في ضوء الاحتياجات التدريبية للمعلمين والمعلمات وفق نتائج المتوسطات الحسابية لمجالات الدراسة التي أفرزتها نتائج الدراسة الميدانية حيث قام الباحث باعتماد جميع المتوسطات الحسابية التي حصلت على درجة (متوسطة) في الوعي والممارسة، حيث احتلت (11) فقرة على تقديرات للوعي بدرجة (متوسطة) كما يوضح الجدول (3)، في حين حصلت ثلاث فقرات على تقديرات للالتزام بدرجة (متوسطة) والجدول (4)، يوضح ذلك، وهي الأكثر أهمية في الاحتياجات التدريبية الفعلية.

**البرنامج التدريبي المقترح**

بعد أن توصل الباحث إلى صياغة (15) موضوعاً تحتوي الفعاليات التدريبية المقترحة، حيث تكون من (15) جلسة تدريبية وزمن الجلسة الواحدة (4 ساعات) بمعدل (5) أيام أسبوعياً.

**ثالثاً: مقياس فلسفة التربية**

هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة وعي المعلمين والتزامهم بفلسفة التربية في سلطنة عُمان واقتراح برنامج تدريبي للتطوير. ولإغراض الدراسة قام الباحث – بتصميم أداة الدراسة (استبانة)، بعد أن قام بالرجوع للأدب النظري، والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية، ودراسة حسان (2009)، كدراسة الفستاد (Alvestad, 2004)، ودراسة الشويحات (1999)، دراسة عبيدات (1998). وقد تكونت الاستبانة بصورتها الأولية من (42) فقرة.

**صدق أداة الدراسة:**

تم عرض أداة الدراسة على لجنة من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة من أعضاء الهيئات التدريسية في الجامعات الأردنية منهم متخصصون في الإدارة وأصول التربية، وقد تكوّنت لجنة المحكمين من (15) محكماً، منهم (8) ثمانية من أساتذة الجامعات في تخصص الإدارة وأصول تربية (الملحق 2).

وقد أجمع المحكمون على ملائمة الفقرات للأداة، مع تعديل بعض الفقرات وحذف قسم منها حيث تكونت الاستبانة بصورتها النهائية مكونه من (56) فقرة تمثل الأداة المعدة لقياس درجة وعي والتزام المعلمين في مدارس محافظة ظفار في سلطنة عُمان بفلسفة التربية ملحق (3).

**ثبات أداة الدراسة:**

للتأكد من ثبات أداة الدراسة، فقد تم التحقق من الثبات بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest) بتطبيق الاختبار، وإعادة تطبيقه بعد أسبوعين على مجموعة من خارج عينة الدراسة مكوّنة من (30)، ومن ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين، حيث تراوحت تقديراتهم (0.84) للوعي، و(0.86) للممارسة.

كما تم حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، إذ بلغ (0.82) للوعي، (0.95) للممارسة، واعتبرت هذه النسب مناسبة لغايات هذه الدراسة. والجدول (2) يبين هذه المعاملات.

الجدول (2)

معامل الاتساق الداخلي كرونباخ وثبات الإعادة على أداة الدراسة

| المجال | الاتساق الداخلي | ثبات الإعادة |
|---|---|---|
| الوعي | 0.82 | 0.84 |
| الممارسة | 0.95 | 0.86 |

**المعيار الإحصائي:**

لتحديد درجة وعي والتزام المعلمين في مدارس محافظة ظفار بسلطنة عُمان بفلسفة التربية قام الباحث باعتماد المعيارين الإحصائيين الآتيين:

**أولاً: المعيار الإحصائي الخاص بدرجة الوعي**

- 1 – اقل من 1.66 بدرجة قليلة.
- 1.66 – اقل من 2.32 بدرجة متوسطة.
- 2.32 فأكثر بدرجة كبيرة

**ثانياً: المعيار الإحصائي الخاص بدرجة الالتزام**

- 1 – 1.49 بدرجة قليلة جداً.
- 1.50 – 2.49 بدرجة قليلة.
- 2.50 – 3.49 بدرجة متوسطة.
- 3.50 – 4.49 بدرجة كبيرة.
- 4.50 – 5.00 بدرجة كبيرة جداً

**إجراءات الدراسة:**

لتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بإتباع الخطوات الآتية لتطبيق الدراسة:

- تحديد مشكلة الدراسة وأسئلتها ومتغيراتها.
- الإطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية.
- بناء أداة الدراسة والتأكد من صدقها وثباتها.
- تحديد مجتمع الدراسة والمتمثل بجميع معلمي المديرية العامة للتربية والتعليم في محافظة ظفار للعام الدراسي 2010/2009، ومن المجتمع تم اختيار عينة الدراسة.
- الحصول على خطاب من جامعة اليرموك موجه للمسئولين لتسهيل مهمة الباحث في تطبيق الدراسة [انظر: الملحق (4)].
- زيارة وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان وتوضيح أهداف الدراسة الحصول على كتاب تسهيل مهمة الباحث في تطبيق أداة الدراسة [انظر: الملحق (4)].
- تم توزيع أداة الدراسة على عينة الدراسة.
- جمع البيانات وتحليلها إحصائياً للوصول إلى النتائج.
- مناقشة نتائج الدراسة، وتقديم توصيات في ضوء النتائج.

**تصميم الدراسة ومتغيراتها:**

لما كانت هذه الدراسة تسعى إلى التعرف على درجة وعي المعلمين والتزامهم بفلسفة التربية في سلطنة عُمان واقتراح برنامج تدريبي للتطوير، فإن متغيراتها هي:

**أولا: المتغيرات المستقلة**

- **بلد التخرج:** وله فئتان ( داخل السلطنة، خارج السلطنة)

- **الجنس:** وله فئتان (ذكر، أنثى)

- **التخصص:** وله فئتان (إنساني، علمي)

- **الخبرة:** ولها ثلاثة مستويات (من 1 – 5 سنوات، أكثر من 5 – 10 سنوات، أكثر من 10 سنوات)

- **المؤهل العلمي:** وله ثلاثة مستويات (دبلوم متوسط، بكالوريوس، دراسات عليا)

**ثانيا: المتغيرات التابعة**

- درجة وعي المعلمين بفلسفة التربية في سلطنة عُمان.

- درجة التزامهم بها.

**المعالجة الإحصائية:**

للإجابة عن أسئلة الدراسة، قام الباحث باستخدام المعالجات الإحصائية الآتية:

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وذلك للإجابة عن السؤال الأول والثاني المتعلق بمدى وعي المعلمين والتزامهم بفلسفة التربية في مدارس محافظة ظفار في سلطنة عُمان.

- تم استخراج معامل ارتباط بيرسون وذلك للإجابة عن السؤال الثالث لبيان العلاقة بين درجة وعي المعلمين والتزامهم بفلسفة التربية.

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" وذلك للإجابة عن السؤال الرابع.

# الفصـــل الرابــــــع

# نتائـــــج الدراســـــة

يتناول هذا الفصل النتائج المرتبطة بمشكلة الدراسة الحالية وهي: "درجة وعي المعلمين والتزامهم بفلسفة التربية في سلطنة عُمان واقتراح برنامج تدريبي للتطوير"، حيث سيتم عرض النتائج التي تم التوصل إليها حسب أسئلة الدراسة على النحو الآتي:

**أولاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول: " ما درجة وعي المعلمين في مدارس محافظة ظفار بسلطنة عُمان بفلسفة التربية؟"**

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة وعي المعلمين في مدارس محافظة ظفار في سلطنة عُمان بفلسفة التربية، والجدول (3) يوضح ذلك.

**الجدول (3)**

**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة وعي المعلمين في مدارس محافظة ظفار في سلطنة عُمان بفلسفة التربية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية**

| الرتبة | الرقم | الفقرات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الدرجة |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 3 | تتكون فلسفة التربية في سلطنة عُمان من مجموعة مبادئ وأهداف ومجالات | 2.69 | .56 | كبيرة |
| 2 | 1 | هناك فلسفة تربوية مكتوبة لتوجيه العملية التربوية ككل في سلطنة عُمان | 2.58 | .64 | كبيرة |
| 3 | 2 | حسب علمي هناك فلسفة تربوية عُمانية مكتوبة حتى يعمل المعلمون في السلطنة على ضوئها | 2.55 | .68 | كبيرة |
| 4 | 7 | أضع فلسفة التربية في اعتباري عندما أقوم بالتدريس | 2.37 | .85 | كبيرة |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 5 | 11 | يحرص المسؤولون في وزارة التربية والتعليم في سلطنة عُمان على ربط أساليب وطرائق التدريس بفلسفة التربية وأهدافها | 2.26 | .80 | متوسطة |
| 6 | 15 | أحافظ على حضور الدورات التدريبية التي تقيمها الوزارة | 2.11 | .94 | متوسطة |
| 7 | 4 | عدلت فلسفة التربية لتواكب الرؤية الجديدة للاقتصاد العُماني 2020 | 2.09 | .63 | متوسطة |
| 8 | *8 | ما يهمني هو توصيل المعلومات للطلاب دون الاهتمام بفلسفة التربية | 2.07 | .97 | متوسطة |
| 9 | 13 | يقوم المسؤولون بمديرية التربية والتعليم بشرح الجوانب المتعلقة بفلسفة التربية | 1.93 | .84 | متوسطة |
| 10 | 6 | أتابع ما يطرأ على فلسفة التربية من التعديلات وتغييرات | 1.90 | .93 | متوسطة |
| 10 | 9 | يقوم المسؤولون بمديرية التربية والتعليم بعقد المشاغل والدورات التي تزيد من وعينا بفلسفة التربية | 1.90 | .90 | متوسطة |
| 12 | 10 | أتابع ما ينشر في أوعية النشر المختلفة حول فلسفة التربية | 1.87 | .91 | متوسطة |
| 12 | 14 | يقوم المسؤولون بين حين وأخر بتوعيتنا بفلسفة التربية | 1.87 | .88 | متوسطة |
| 14 | 12 | أحرص على متابعة حضور الندوات والمؤتمرات التي تعقدها وزارة التربية والتعليم في سلطنة عُمان حول فلسفة التربية | 1.68 | .88 | متوسطة |
| 15 | 5 | تم اطلاعي على الفلسفة التربوية العُمانية عندما عينت في مدارس السلطنة | 1.66 | .88 | متوسطة |
| | | الوعي ككل | 2.10 | .44 | متوسطة |

* فقرة سلبية تم عكس تصحيح درجاتها

يبين الجدول (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة وعي المعلمين في مدارس محافظة ظفار في سلطنة عُمان بفلسفة التربية، حيث جاءت الفقرة رقم (3) والتي تنص على "تتكون فلسفة التربية في سلطنة عُمان من مجموعة مبادئ وأهداف ومجالات" في المرتبة

الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (2.69)، وبدرجة وعي كبيرة تلتها في المرتبة الثانية الفقرة رقم (1) والتي تنص على "هناك فلسفة تربوية مكتوبة لتوجيه العملية التربوية ككل في سلطنة عُمان" بمتوسط حسابي بلغ (2.58) وبدرجة وعي كبيرة، تلتها في المرتبة الثالثة الفقرة رقم (2) والتي تنص على "حسب علمي هناك فلسفة تربوية عُمانية مكتوبة حتى يعمل المعلمون في السلطنة على ضوئها" بمتوسط حسابي بلغ (2.55)، وبدرجة وعي كبيرة كذلك. بينما جاءت الفقرة رقم (5) ونصها " تم اطلاعي على الفلسفة التربوية العُمانية عندما عينت في مدارس السلطنة" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (1.66) وبدرجة وعي متوسطة. وبلغ المتوسط الحسابي للوعي ككل (2.10). وبدرجة وعي متوسطة.

ويلاحظ من الجدول (3) أيضاً أن أربع فقرات حصلت على تقديرات للوعي بدرجة (كبيرة) وهذه الفقرات هي ( 1، 2، 3، 7)، في حين حصلت أحدى عشرة فقرة وهي (11، 15، 4، 8، 13، 6، 9، 10، 14، 12، 5)، على تقديرات للوعي بدرجة متوسطة.

**ثانياً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني: "ما درجة التزام المعلمين في مدارس محافظة ظفار في سلطنة عُمان بفلسفة التربية؟"**

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة التزام المعلمين في مدارس محافظة ظفار في سلطنة عُمان بفلسفة التربية، والجدول (4) يوضح ذلك.

الجدول (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة التزام المعلمين في مدارس محافظة ظفار في سلطنة عُمان بفلسفة التربية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

| الرتبة | الرقم | الفقرات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الدرجة |
|---|---|---|---|---|---|
| أثناء تدريسي المقرر الدراسي للناشئة ... | | | | | |
| 1 | 5 | أعمل على غرس القيم الإسلامية في نفوسهم | 4.69 | .55 | كبيرة جداً |
| 2 | 2 | أسعى إلى غرس قيم التسامح والتعايش السلمي عندهم | 4.58 | .64 | كبيرة جداً |
| 3 | 1 | أعمل على غرس مبدأ حب الوطن في نفوسهم | 4.56 | .68 | كبيرة جداً |
| 4 | 6 | أعمل على تنمية شخصيتهم والاهتمام بهم | 4.41 | .73 | كبيرة |
| 5 | 21 | أسعى إلى إكسابهم المعارف والحقائق الأساسية المتعلقة بالدين الإسلامي | 4.39 | .77 | كبيرة |
| 6 | 19 | أحثهم على التعلم مدى الحياة | 4.37 | .77 | كبيرة |
| 7 | 38 | أحثهم على إشاعة الأمن والاستقرار الدائمين للوطن | 4.34 | .81 | كبيرة |
| 8 | 29 | أعمل على غرس أنماط من السلوك الإيجابي كالتعاون وتحمل المسؤولية | 4.33 | .75 | كبيرة |
| 9 | 18 | أقوم بتنمية قيم الحرية والعدل والمساواة لديهم | 4.32 | .77 | كبيرة |
| 10 | 27 | أعمل على توعيتهم بحقوقهم وواجباتهم نحو وطنهم وأمتهم | 4.29 | .86 | كبيرة |
| 11 | 3 | أقوم على غرس مبدأ الاعتزاز بالموروث التراثي لديهم | 4.24 | .90 | كبيرة |
| 11 | 37 | أغرس لديهم حب التضحية من أجل الوطن | 4.24 | .91 | كبيرة |
| 13 | 26 | أعمل على ترسيخ المفاهيم والاتجاهات الإيجابية نحو العمل واحترامه مهما كان نوعه | 4.23 | .86 | كبيرة |
| 14 | 28 | أحثهم على الاستغلال المفيد لأوقات فراغهم | 4.20 | .81 | كبيرة |
| 15 | 14 | أتفهم حاجاتهم ورغباتهم | 4.17 | .76 | كبيرة |
| 15 | 24 | أعمل على إكسابهم العادات والاتجاهات الصحيحة في المأكل والمشرب والوقاية من الأمراض | 4.17 | .92 | كبيرة |
| 17 | 11 | أسعى إلى ربط التعليم المدرسي بالمجتمع | 4.16 | .88 | كبيرة |
| 18 | 8 | أعمل على غرس مبادئ التعلم الذاتي لديهم | 4.13 | .80 | كبيرة |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 19 | 23 | أعمل على تنمية قدراتهم العقلية التي تمكنهم من الاستفادة منها في حياتهم | 4.12 | .76 | كبيرة |
| 20 | 15 | أعمل على غرس مبدأ الجودة والإتقان لديهم | 4.09 | .83 | كبيرة |
| 21 | 20 | أشجعهم على الاهتمام باللغة العربية حديثا وكتابة | 4.09 | .98 | كبيرة |
| 21 | 36 | أؤكد على التماسك الاجتماعي بين أبناء السلطنة والمجتمعات الخليجية والعربية | 4.09 | .97 | كبيرة |
| 23 | 4 | أسعى إلى استنباط المبادئ التربوية من عادات المجتمع وتقاليده | 4.05 | .91 | كبيرة |
| 24 | 39 | أغرس لديهم نبذ النعرات العصبية والتطرف | 4.05 | 1.06 | كبيرة |
| 25 | 17 | أسعى إلى غرس مبدأ الابتكار والإبداع لديهم | 4.04 | .83 | كبيرة |
| 26 | 12 | أمارس الأنشطة التربوية وأغرسها في نفوسهم | 4.00 | .91 | كبيرة |
| 27 | 33 | أعمل على تنمية ميولهم واتجاهاتهم الفكرية السليمة | 3.95 | .84 | كبيرة |
| 28 | 22 | أنمي لديهم الاتجاهات العاطفية الإيجابية | 3.94 | .81 | كبيرة |
| 29 | 30 | أحثهم على مواكبة التغييرات الحضارية والعملية والتكنولوجيا في عالم اليوم | 3.93 | .92 | كبيرة |
| 30 | 41 | أنمي لديهم التذوق الجمالي للبيئة | 3.91 | 1.00 | كبيرة |
| 31 | 40 | أحثهم على استثمار الموارد الطبيعية بقدر من التعقل والاتزان | 3.90 | .93 | كبيرة |
| 32 | 16 | أسعى إلى تنمية التفكير الناقد لديهم | 3.87 | .88 | كبيرة |
| 33 | 25 | أحثهم على تقدير المبتكرات والمخترعات الفكرية العملية | 3.84 | .95 | كبيرة |
| 34 | 9 | أسعى إلى استخدام التقنيات الحديثة في التعليم | 3.82 | .94 | كبيرة |
| 35 | 13 | أسعى لإبراز اهتماماتهم الشخصية في برامج المدرسة | 3.80 | .96 | كبيرة |
| 36 | 31 | أساهم في تنشئتهم جسميا وروحيا وفكريا واجتماعيا وانفعالياً | 3.79 | .89 | كبيرة |
| 37 | 32 | أحرص على مراعاة خصائصهم البنائية | 3.70 | .87 | كبيرة |
| 38 | 34 | أعمل على إكسابهم المهارات الأساسية للتعامل مع التكنولوجيا | 3.64 | 1.01 | كبيرة |
| 39 | 7 | أعرفهم بأهم المخطوطات الدينية والأدبية | 3.38 | 1.17 | متوسطة |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 40 | 35 | أحثهم على التكيف مع الثقافات الكونية وإفرازاتها | 3.36 | 1.04 | متوسطة |
| 41 | 10 | أعمل على رعاية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة | 3.26 | 1.31 | متوسطة |
| | | الممارسات ككل | 4.06 | .52 | كبيرة |

يبين الجدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة التزام المعلمين في مدارس محافظة ظفار في سلطنة عُمان بفلسفة التربية، حيث جاءت الفقرة رقم (5) والتي تنص على "أعمل على غرس القيم الإسلامية في نفوسهم" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (4.69)، تلتها في المرتبة الثانية الفقرة رقم (2) والتي تنص على "أسعى إلى غرس قيم التسامح والتعايش السلمي عندهم" بمتوسط حسابي بلغ (4.58)، تلتها في المرتبة الثالثة الفقرة رقم (1) والتي تنص على "أعمل على غرس مبدأ حب الوطن في نفوسهم" بمتوسط حسابي بلغ (4.56)، بينما جاءت الفقرة رقم (10) ونصها "أعمل على رعاية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (4.06)، وبلغ المتوسط الحسابي لدرجة الالتزام (4.06) وبدرجة تقدير كبيرة.

ويلاحظ من الجدول (4) أيضاً أن (3) فقرات من أصل (41) حصلت على تقديرات (كبيرة جداً) لدرجة الالتزام وهذه الفقرات هي: ( 5، 2، 1)، كما حصلت خمسة وثلاثين فقرة على تقديرات (كبيرة) لدرجة الالتزام وهذه الفقرات هي: (6، 21، 19، 38، 29، 18، 27، 3، 37، 26، 28، 14، 24، 11، 8، 23، 15، 20، 36، 4، 39، 17، 12، 33، 22، 30، 41، 40، 16، 25، 9، 13، 31، 32، 34، )، في حين حصلت ثلاثة فقرات وهي (7، 35، 10)، على تقديرات للالتزام بدرجة متوسطة.

**ثالثاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث: "هل هناك علاقة بين درجة وعي المعلمين في مدارس محافظة ظفار في سلطنة عُمان بفلسفة التربية والتزامهم بها؟"**

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين درجة وعـي المعلمين والتزامهم بفلسفة التربية، والجدول (5) يوضح ذلك.

**الجدول (5)**

**معامل ارتباط بيرسون بين درجة وعي المعلمين والتزامهم بفلسفة التربية**

| | | الالتزام |
|---|---|---|
| الوعي | معامل الارتباط ر | .322(**) |
| | الدلالة الإحصائية | .000 |
| | العدد | 442 |

**** دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01).**

يتبين من الجدول (5) وجود علاقة إيجابية دالة إحصائيا بين درجة وعي المعلمين فـي مدارس محافظة ظفار في سلطنة عُمان بفلسفة التربية وبين درجة التزامهم بها.

**رابعاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرابع: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha$ = 0.05) في درجة وعي وممارسة المعلمين لفلسفة التربية تعزى لأثر متغير بلد التخرج، الجنس، التخصص، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي؟".**

**أ. متغير بلد التخرج:**

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لوعي وممارسة المعلمين لفلسفة التربية حسب متغير بلد التخرج، ولبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار "ت"، والجداول أدناه توضح ذلك.

**الجدول (6)**

**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لأثر متغير بلد التخرج على وعي وممارسة المعلمين لفلسفة التربية**

| | بلد التخرج | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة "ت" | درجات الحرية | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الوعي ككل | داخل السلطنة | 299 | 2.06 | .440 | -2.789 | 440 | 0.006 |
| | خارج السلطنة | 143 | 2.19 | .442 | | | |
| الممارسات ككل | داخل السلطنة | 299 | 3.99 | .543 | -4.046 | 440 | 0.000 |
| | خارج السلطنة | 143 | 4.20 | .434 | | | |

يتبين من الجدول (6) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha$ = 0.05) تعزى لأثر بلد التخرج في الوعي والممارسات، وجاءت الفروق لصالح الخريجين من خارج السلطنة.

**ب. متغير الجنس:**

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لوعي وممارسة المعلمين لفلسفة التربية حسب متغير الجنس، ولبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار "ت"، والجدول (7) يوضح ذلك.

**الجدول (7)**

**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لأثر متغير الجنس على وعي وممارسة المعلمين لفلسفة التربية**

| | الجنس | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة "ت" | درجات الحرية | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الوعي ككل | ذكر | 197 | 2.12 | .492 | .661 | 440 | .509 |
| | أنثى | 245 | 2.09 | .402 | | | |
| الممارسات ككل | ذكر | 197 | 4.10 | .522 | 1.568 | 440 | .118 |
| | أنثى | 245 | 4.02 | .515 | | | |

يتبين من الجدول (7) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha$ = 0.05) تعزى لأثر متغير الجنس في الوعي والممارسات.

**ج. متغير التخصص:**

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لوعي وممارسة المعلمين لفلسفة التربية حسب متغير التخصص، ولبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار "ت"، والجدول (8) يوضح ذلك.

الجدول (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لأثر متغير التخصص على وعي وممارسة المعلمين لفلسفة التربية

| | التخصص | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة "ت" | درجات الحرية | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الوعي ككل | إنساني | 314 | 2.11 | .443 | .291 | 440 | .771 |
| | علمي | 128 | 2.09 | .450 | | | |
| الممارسات ككل | إنساني | 314 | 4.10 | .482 | 2.466 | 440 | .014 |
| | علمي | 128 | 3.96 | .592 | | | |

يتبين من الجدول (8) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر متغير التخصص في الوعي، ووجود فروق دالة إحصائياً في الممارسات، وجاءت الفروق لصالح التخصصات الإنسانية.

**د. متغير سنوات الخبرة:**

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لوعي وممارسة المعلمين لفلسفة التربية حسب متغير سنوات الخبرة، والجدول (9) يوضح ذلك.

الجدول (9)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لوعي وممارسة المعلمين لفلسفة التربية حسب متغير سنوات الخبرة

| | الفئات | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|---|
| الوعي ككل | 1-5 | 237 | 2.06 | .432 |
| | 6-10 | 99 | 2.07 | .425 |
| | 11 فأكثر | 106 | 2.23 | .468 |
| | المجموع | 442 | 2.10 | .444 |
| الممارسات ككل | 1-5 | 237 | 3.99 | .524 |
| | 6-10 | 99 | 4.06 | .541 |
| | 11 فأكثر | 106 | 4.21 | .452 |
| | المجموع | 442 | 4.06 | .519 |

يبين الجدول (9) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لـوعي وممارسة المعلمين لفلسفة التربية بسبب اختلاف فئات متغير سنوات الخبرة (1-5، 6-10، 11 فأكثر)، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الأحادي حسب الجدول (10).

**الجدول (10)**

**تحليل التباين الأحادي لأثر متغير سنوات الخبرة على درجة وعي وممارسة المعلمين لفلسفة التربية**

| | المصدر | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الوعي ككل | بين المجموعات | 2.220 | 2 | 1.110 | 5.748 | .003 |
| | داخل المجوعات | 84.791 | 439 | .193 | | |
| | الكلي | 87.012 | 441 | | | |
| الممارسات ككل | بين المجموعات | 3.664 | 2 | 1.832 | 6.991 | .001 |
| | داخل المجوعات | 115.042 | 439 | .262 | | |
| | الكلي | 118.706 | 441 | | | |

يتبين من الجدول (10) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha$=0.05) تعزى لسنوات الخبرة في الوعي والممارسات، ولبيان الفروق الزوجية الدالـة إحـصائيا بـين المتوسطات الحسابية تم استخدام المقارنات البعدية بطريقة اختبار شفيه كما هو مبين في الجدول (11).

الجدول (11)

المقارنات البعدية بطريقة شفيه لأثر متغير سنوات الخبرة

| | | المتوسط الحسابي | 1-5 | 6-10 | 11 فأكثر |
|---|---|---|---|---|---|
| الوعي ككل | 1-5 | 2.06 | | | |
| | 6-10 | 2.07 | -.01 | | |
| | 11 فأكثر | 2.23 | -.17(*) | -.16(*) | |
| الممارسات ككل | 1-5 | 3.99 | | | |
| | 6-10 | 4.06 | -.07 | | |
| | 11 فأكثر | 4.21 | -.22(*) | -.16 | |

* دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha$ = 0.05).

يتبين من الجدول (11) الآتي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha$ = 0.05) بين أصحاب الخبرة أكثر من 10 سنوات من جهة وكل من 1-5 سنوات وأكثر من 5 - 10 سنوات من جهة أخرى، وجاءت الفروق لصالح أصحاب الخبرة أكثر من 10 سنوات في الوعي.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha$ = 0.05) بين أصحاب الخبرة أكثر من 10 سنوات وأصحاب الخبرة 1-5 سنوات، وجاءت الفروق لصالح أصحاب الخبرة أكثر من 10 سنوات في الممارسات.

**هـ. متغير المؤهل العلمي:**

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لوعي وممارسة المعلمين لفلسفة التربية حسب متغير المؤهل العلمي، والجدول (12) يوضح ذلك.

الجدول (12)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة وعي وممارسة المعلمين لفلسفة التربية حسب متغير المؤهل العلمي

| | الفئات | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|---|
| الوعي ككل | دبلوم متوسط | 25 | 2.14 | .490 |
| | بكالوريوس | 369 | 2.09 | .445 |
| | دراسات عليا | 48 | 2.19 | .412 |
| | المجموع | 442 | 2.10 | .444 |
| الممارسات ككل | دبلوم متوسط | 25 | 4.26 | .427 |
| | بكالوريوس | 369 | 4.04 | .523 |
| | دراسات عليا | 48 | 4.09 | .516 |
| | المجموع | 442 | 4.06 | .519 |

يبين الجدول (12) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة وعي وممارسة المعلمين لفلسفة التربية بسبب اختلاف فئات متغير المؤهل العلمي (دبلوم متوسط، بكالوريوس، دراسات عليا)، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية استخدم تحليل التباين الأحادي والجدول (13) يبين ذلك.

الجدول (13)

تحليل التباين الأحادي لأثر متغير المؤهل العلمي على درجة وعي وممارسة المعلمين لفلسفة التربية

| | المصدر | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الوعي ككل | بين المجموعات | .517 | 2 | .259 | 1.313 | .270 |
| | داخل المجوعات | 86.495 | 439 | .197 | | |
| | الكلي | 87.012 | 441 | | | |
| الممارسات ككل | بين المجموعات | 1.197 | 2 | .599 | 2.237 | .108 |
| | داخل المجوعات | 117.508 | 439 | .268 | | |
| | الكلي | 118.706 | 441 | | | |

يتبين من الجدول (13) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha$=0.05) تعزى لأثر متغير المؤهل العلمي في الوعي والممارسات.

**خامساً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الخامس: ما مكونات البرنامج التدريبي المقترح للتطوير؟**

**تم الإجابة عن هذا السؤال ببناء البرنامج والذي يتكون من:**

**محتويات البرنامج**

**أولاً:** المسوغات.

**ثانياً:** النظرة الشاملة

- طبيعة البرنامج.
- الفئة المستهدفة.
- المدة الزمنية للتدريب.
- مكان انعقاد البرنامج.

**ثالثاً:** الأهداف العامة للبرنامج.

**رابعاً:** التحديد الزمني لتنفيذ البرنامج.

**خامساً:** خطوات التدريب

**سادساً:** المتدربون.

**سابعاً:** المدربون.

**ثامناً:** الإمكانات العامة للبرنامج.

- الإمكانات المادية.
- أجهزة التدريب.
- مواد التدريب.

**تاسعاً:** أحكام تنظيمية عامة.

عاشراً: وسائل تقييم فعالية البرنامج.

## أولاً: المسوغات:

انبثقت فلسفة البرنامج التدريبي المقترح من الاعتبارات الآتية:

- النتائج التي كشفت عنها الدراسة الحالية.
- أثبتت العديد من الدراسات أن فلسفة التربية يمكنها أن تسهم وبشكل فعال في جعل المعلمين أكثر وعياً تربوياً، وأكثر قدرة على احترام النظام التربوي القائم، كما تجعلهم قادرين على تفعيل دورهم الحقيقي في المشاركة التربوية.
- مطالبة الكثير من الخبراء والمختصين في مجال فلسفة التربية، بضرورة تضمين فلسفة التربية في المناهج الدراسية، في المرحلة الجامعية، لما لها من أهمية كبيرة لدى المعلم.
- إن كليات العلوم التطبيقية هي مؤسسات تعليمية، لها جانب تربوي تعمل من خلاله على إعداد المتعلم لكي يكون مربياً ناجحاً في المستقبل، وفي الحقيقة لن يكتمل نجاح هذا المربي، إلا إذا ألم بمبادئ فلسفة التربية ومفاهيمها المختلفة، التي تكسبه ثقلاً علمياً كمرب متمكن.

وتأتي هذه المسوغات منسجمة مع أهداف فلسفة التربية في سلطنة عمان.

## ثانياً: النظرة الشاملة:

### 1- طبيعة البرنامج:

يتكون هذا البرنامج من (15) موضوعات تدريبية تشتمل على (41) مفردة تم وضعها في ضوء المهارات والكفايات التي أظهر المعلمون أنهم بحاجة ماسة للتدرب عليها، كما عكستها وجهات نظر المعلمين على الاستبانة التي أعدت لتقدير الاحتياجات التدريبية في مجال فلسفة التربية لدى المعلمين والمعلمات في مدارس محافظة ظفار في المدارس الحكومية للعام الدراسي 2009 – 2010.

ولقد جاء هذا البرنامج ليلبي تلك الاحتياجات، ويرفع سوية المتدربين مهنياً وسلوكياً ويعزز اتجاهاتهم الايجابية نحو البيئة المدرسية بمكوناتها البشرية والمادية، ونحو المجتمع المحلي أفراداً ومؤسسات.وفق فلسفة التربية في سلطنة عمان.

### 2- الفئة المستهدفة:

المعلمون والمعلمات في المدارس الحكومية في محافظة ظفار في سلطنة عمان.

### 3- المدة العامة لتدريب:

سيتم تنفيذ البرنامج التدريبي لمدة أسبوعين، بواقع (4) ساعات تدريبية أيام (السبت، الأحد، الاثنين، الثلاثاء، الأربعاء) من كل أسبوع.

### 4- مكان انعقاد البرنامج:

يتم انعقاد التدريب في مركز التدريب في المديرية العامة للتربية والتعليم في محافظة ظفار.

5- إدارة التدريب:

سيقوم الباحث بتدريب الفئة المستهدفة طيلة أيام التدريب. ويكون رئيس مركز تدريب بالمديرية العامة للتربية والتعليم في محافظة ظفار مشرفاً على التدريب.

## ثالثاً: أهداف البرنامج التدريبي:

### أ – الهدف الرئيسي:

يهدف البرنامج التدريبي إلى تنمية وعي المعلمين بفلسفة التربية في سلطنة عمان.

### ب – الأهداف العامة:

1. تعريف المعلمين بمبادئ فلسفة التربية.
2. إكساب المعلمين مهارات فلسفة التربية وإكسابها لطلبتهم.
3. إكساب المعلمين القدرة على معالجة مواطن الضعف لديهم والمتعلقة بفلسفة التربية.
4. تنمية قدرات التفكير العليا القائمة على أساس التفكير العلمي لدى المعلمين من خلال توظيفها في فلسفة التربية.
5. إكساب المعلمين القيم والاتجاهات المتعلقة بفلسفة التربية.
6. تنمية القدرات لدى المعلمين على استخدام مبادئ وأسس فلسفة التربية في التعليم والحياة اليومية .

**رابعاً: خطوات التدريب:**

عند التدريب على محتوى البرنامج التدريبي المقترح لا بد من إتباع الخطوات التالية:

**الخطوة الأولى:** تطبيق الاستبانة القبلية على كل المتدربين لقياس مدى وعيهم بفلسفة التربية.

**الخطوة الثانية: التدريب النظري:**

قراءة الأهداف الواردة واستيعابها وفهمها، ويشمل الهدف العام والأهداف الفرعية المتوقع تحقيقها من جراء عملية التدريب.

**الخطوة الثالثة: التدريب العملي، ويقسم إلى قسمين:**

- إكساب المتدربين القدرة على ممارسة فلسفة التربية والتدريب عليها، من خلال تطبيق الأنشطة والإجراءات والمواد التدريبية.

**الخطوة الرابعة:** تطبيق الاستبانة البعدية على المتدربين لقياس أثر البرنامج التدريبي المقترح القائم على فلسفة التربية في زيادة وعي المعلمين بها.

**خامساً: المتدربون:**

معلموا ومعلمات مدارس محافظة ظفار للعام الدراسي 2009 – 2010 بشرط أن يكونوا على رأس عملهم وألا يكونوا في إجازة. وفق نتائج الاستبانة القبلية.

**سادساً: المدربون:**

سيقوم الباحث نفسه بتدريب الفئة المستهدفة.

**سابعاً: الإمكانات العامة للبرنامج:**

**أ) الإمكانات المادية:**

- قاعات التدريب تتسع القاعة (30) متدرباً على الأقل ذات تهوية وإضاءة وتكييف مناسبة.
- مقاعد وطاولات مريحة بعدد المتدربين ومناسبة لأحجامهم.

**ب) أجهزة التدريب:**

- جهاز حاسوب.
- جهاز عرض الشرائح.
- جهاز عرض بيانات.
- جهاز عرض رأسي.

**ج) مواد التدريب:**

- التعيينات التدريبية.
- أقلام وأوراق للكتابة.
- شفافيات وأقلام خاصة فيها.
- سبورة متحركة بيضاء وأقلام خاصة بها، ومساحة.

**ثامناً: الأحكام التنظيمية العامة للتدريب:**

1- يبدأ الدوام من الساعة التاسعة وينتهي في الساعة الثانية عشر ظهراً.

2- يلتزم المتدرب بالقوانين والأنظمة والتعليمات المعمول بها.

3- يلتزم المتدرب بالمحافظة على الهدوء داخل قاعات التدريب.

4- لا يجوز التأخر الجزئي أو الغياب الكلي إلا بعذر مقبول أو إذن مسبق.

5- عدم استخدام الهاتف الخلوي أثناء المشاغل التدريبية.

**تاسعاً: وسائل تقييم فاعلية البرنامج :**

سيتم تقييم فعالية البرنامج وصلاحيته بالطرق الآتي:

- تقييم أداء المتدربين باستخدام الاختبارات القبلية والبعدية ومقارنة النتائج مع مجموعة ضابطة لم تخضع لبرنامج تدريبي.
- قياس مدى فاعلية البرنامج وفق نظام تقييم برامج التدريب المعمول بها في وزارة التربية والتعليم سلطنة عمان. استمارة تقييم بوزارة التربية و التعليم في سلطنة عمان .

## عاشراً: البرنامج التدريبي المقترح

| م | محتوى البرنامج التدريبي | مفردات البرنامج التدريبي | الأساليب والأنشطة والفعاليات | عدد الساعات: نظري | عدد الساعات: عملي | المجموع | المتابعة والتقويم | ملاحظات |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | فلسفة التربية | - أهميتها.<br>- تعريفها.<br>- مصادر بناء الفلسفة.<br>- خصائص الفلسفة التربوية. | - العمل في مجموعات.<br>- ورشة تدريبية<br>- عصف ذهني<br>- حلقة نقاش<br>- تطبيقات مختلفة | 2 | 2 | 4 | استمارة متابعة تقييمية | |
| 2 | تحقيق النمو المتكامل للفرد | - التنشئة الجسمية والفكرية والروحية والاجتماعية والانفعالية للفرد.<br>- مراعاة الخصائص النمائية للفرد.<br>- بناء شخصية فردية قوية.<br>- تزويد الفرد بالمعارف الأساسية وتنمية قدراته العقلية التي تمكنه من الاستفادة بها في حياته.<br>- تمكين الفرد من أداة الاتصال الأساسية وهي اللغة، قراءة و كتابة وفهماً. | حلقات نقاش<br>عرض فيديو | 2 | 2 | 4 | استمارة متابعة تقييمية | |

| م | محتوى البرنامج التدريبي | مفردات البرنامج التدريبي | الأساليب والأنشطة والفعاليات | عدد الساعات نظري | عدد الساعات عملي | المجموع | المتابعة والتقويم | ملاحظات |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 3 | الأصالة والهوية العمانية | - تعزيز الثقافة الإسلامية.<br>- ترسيخ القيم الإسلامية.<br>- ترسيخ حضارة الإسلام.<br>- اعتماد اللغة العربية وسيلة اتصال ثقافي.<br>- اعتماد اللغة العربية مظهر للنمو العقلي.<br>- المحافظة على تراث المجتمع العماني واحترام منجزاته. | - عصف ذهني<br>- ورشمل<br>- العمل في المجموعة<br>- محاضرة | 2 | 2 | 4 | - استبانه تقييم مادة تدريبية | |
| 4 | تحديث المجتمع والتعامل مع تكنولوجيا العصر | - تنمية الميول والاتجاهات الفكرية السليمة.<br>- اكتساب المهارات الأساسية للتعامل مع التكنولوجيا.<br>- استيعاب النافع من تكنولوجيا العصر المتغيرة والمتجددة. | - ورشة عمل<br>- عصف ذهني<br>- محاضرة | 2 | 2 | 4 | - استبانة تقييم مادة تدريب | |
| 5 | تبني منهج التفكير العلمي في الحياة والتكيف مع المستقبل | - تنمية القدرات العقلية.<br>- تنمية التفكير العلمي الناقد.<br>- إذكاء روح البحث والقدرة على الابتكار.<br>- التمكن من التعامل مع علوم تكنولوجيا العصر.<br>- التكيف مع الثقافات الكونية وإفرازاتها. | - عصف ذهني<br>- حلقة نقاش<br>- محاضرة<br>- ورش عمل | 2 | 2 | 4 | - استبانة تقييم مادة تدريبية | . |

| م | محتوى البرنامج التدريبي | مفردات البرنامج التدريبي | الأساليب والأنشطة والفعاليات | عدد الساعات نظري | عدد الساعات عملي | المجموع | المتابعة والتقويم | ملاحظات |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 6 | التربية المستدامة ومهارات التعلم | - إشاعة التعليم<br>- تنمية مهارات المتعلمين والعاملين.<br>- إكساب الفرد أساليب التعلم الذاتي.<br>- مواصلة التعلم مدى الحياة.<br>- التسارع المعلوماتي.<br>- خلق مجتمع المعلم المتعلم.<br>- إتاحة الفرص التعليمية بكل الوسائل لجميع أفراد المجتمع وفئاته حسب قدراتهم ورغباتهم في مواصلة تعلمهم مدى الحياة. | - حلقات نقاش<br>- عصف ذهني | 2 | 2 | 4 | - استبانة تقييم مادة تدريب | |
| 7 | لنزعة النوعية في أساليب التعلم | - التركيز على خبرات التعلم. تقديم أساسيات المعرفة.<br>- حرية التواصل المعلوماتي.<br>- تلبية احتياجات المتعلم من المعارف والمعلومات المقننة. | - عصف ذهني<br>- محاضرة<br>- حلقة نقاش<br>- ورشة عمل<br>- عرض فيديو | 2 | 2 | 4 | - استبانة تقييم مادة تدريب | |

| م | محتوى البرنامج التدريبي | مفردات البرنامج التدريبي | الأساليب والأنشطة والفعاليات | عدد الساعات | | المجموع | المتابعة والتقويم | ملاحظات |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | نظري | عملي | | | |
| 8 | التنمية الاقتصادية والإعداد المهني | - غرس القيم نحو الطموحات الوطنية التنموية.<br>- ترسيخ المفاهيم والاتجاهات السليمة نحو العمل واحترامه مهما كان نوعه.<br>- تقديس العمل.<br>- ترقية معدل الجودة والإتقان.<br>- نبذ الاتكالية.<br>- نبذ النزعة الاستهلاكية.<br>- تأهيل وتنمية طاقات القوى البشرية.<br>- رفع معدل العمل والإنتاج.<br>- إعداد كوادر عملية مدربة فنياً وتقنياً. | - استمطار الأفكار<br>- ورشة عمل<br>- العمل في مجموعات<br>- عرض فيديو | 2 | 2 | 4 | - استبانة تقييم مادة تدريب | |
| 9 | الوحدة الوطنية والانتماء الخليجي والعربي | - تنمية الشعور بالانتماء والاعتزاز بالوطن.<br>- تعميق معنى المواطنة عن فهم سليم.<br>- التأكيد على التماسك الاجتماعي بين أبناء السلطنة.<br>- التأكيد على التماسك الاجتماعي بين أبناء السلطنة والمجتمعات الخليجية والعربية.<br>- احترام روابط الجوار.<br>- توعية الفرد العماني بحقوقه وواجباته نحو وطنه. | - محاضرة<br>- ورش عمل<br>- عرض فيديو | 2 | 2 | 4 | - استبانة تقييم دورة تدريب | |

| م | محتوى البرنامج التدريبي | مفردات البرنامج التدريبي | الأساليب والأنشطة والفعاليات | عدد الساعات نظري | عدد الساعات عملي | المجموع | المتابعة والتقويم | ملاحظات |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 10 | العزة والمنعة الوطنية | - حب الوطن والانتماء لترابه.<br>- الاستعداد للتضحية من أجل الوطن.<br>- حماية مكتسبات الوطن.<br>- إشاعة الأمن والاستقرار الدائمين للوطن.<br>- الحرص على التقدم والازدهار للوطن.<br>- الوعي بالقيم الوطنية. - احترام الملكية الخاصة.<br>- احترام الملكية العامة. - احترام حقوق الآخرين. | - حلقات نقاش<br>- عصف ذهني<br>- عرض فيديو | 2 | 2 | 4 | - استبانة تقييم مادة تدريبية<br>- استبانة تقييم حالة إدارية | |
| 11 | التحرر الاجتماعي | - نبذ النعرات والعصبية والتطرف.<br>- الدعوة إلى العدالة والمساواة .<br>- تنمية روح التعاون.<br>- تنمية العمل الجماعي لصالح العام.<br>- الاهتمام بالمرأة بأن تحتل مركزاً مرموقاً في المجتمع.<br>- دعم المرأة ومساعدتها لقيام بدورها الطبيعي وفقاً للقيم الإسلامية والتقاليد الاجتماعية. | - محاضرة<br>- ورش عمل<br>- العمل في مجموعات | 2 | 2 | 4 | - استبانة تقييم مادة تدريبية | |
| 12 | الاهتمام بالبيئة والسكان | - رفع مستوى المعيشة للشعب العماني.<br>- الارتقاء بنوعية الحياة للشعب العماني.<br>- تعميم الرخاء الاجتماعي.<br>- استغلال الموارد الطبيعية بقدر من التعقل والاتزان. | - محاضرة<br>- ورش عمل<br>- حلقة نقاش | 2 | 2 | 4 | - استبانة تقييم مادة تدريب | |

| م | محتوى البرنامج التدريبي | مفردات البرنامج التدريبي | الأساليب والأنشطة والفعاليات | عدد الساعات نظري | عدد الساعات عملي | المجموع | المتابعة والتقويم | ملاحظات |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 13 | تنمية ورعاية الميول العاطفية | – تنمية الاتجاهات العاطفية لدى الأفراد.<br>– تقدير المبتكرات والمخترعات الفكرية والعلمية.<br>– تنمية القيم الجمالية.<br>– الوعي بأهمية الاهتمام بالبيئة الطبيعية والحفاظ على جمالياتها.<br>– تنمية التذوق الجمالي للبيئة. | – عصف ذهني<br>– محاضرة<br>– حلقة نقاش<br>– ورشة عمل<br>– عرض فيديو | 2 | 2 | 4 | - استبانة تقييم مادة تدريب | |
| 14 | تعزيز السلم والتفاهم الدوليين | – إشاعة قيم التسامح والتفاهم والاحترام.<br>– تعزيز قيم التفاهم الدولي والتعايش السلمي.<br>– إشاعة قيم الحرية والعدل والمساواة.<br>– المشاركة في تطوير الحضارة العالمية.<br>– المساهمة في إثراء التراث الإنساني.<br>– دعم المؤسسات الدولية والإقليمية التي تعمل على إشاعة قيم التسامح والتفاهم. | – محاضرة<br>– ورش عمل<br>– حلقة نقاش | 2 | 2 | 4 | - استبانة تقييم مادة تدريب | |
| 15 | الاهتمام باستثمار وقت الفراغ | – ممارسة الهوايات.<br>– الاستغلال المفيد لأوقات الفراغ.<br>– السعي للوصول إلى الابتكار والإبداع.<br>– غرس أنماط من السلوك الاجتماعي الايجابي كالتعاون والقيادة وتحمل المسؤولية.<br>– منح فرص كافية للعمل التطوعي.<br>– تلبية الميول والأذواق وإشباعها. | – محاضرة<br>– ورش عمل<br>– العمل في مجموعات | 2 | 2 | 4 | - استبانة تقييم مادة تدريب | |

# استمارة تقييم ختامية

مسمى الفعالية التدريبية: ...................... الفترة الزمنية: ......................

الجهة المنفذة: ...................... مكان التنفيذ: ..........................

الاسم (اختياري): .............. الوظيفة: ............. الدائرة أو المنطقة: ...................

النوع: ذكر - انثى

السكن: سكن الوزارة - سكن خارجي

أخي المشارك / أختي المشاركة: نرجو منك ان تعبر عن رأيك بكل صدق من خلال المقياس الخماسي حيث: (١) تعبر عن (غير راض)، (٢) تعبر عن (راض إلى حد ما)، (٣) تعبر عن (متوسط)، (٤) تعبر عن (جيد)، (٥) تعبر عن ممتاز.

| البند | درجة الرضا | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | ١ | ٢ | ٣ | ٤ | ٥ |
| التنظيم الإداري للبرنامج: | | | | | |
| ملائمة تاريخ عقد البرنامج. | | | | | |
| كفاية المدة الزمنية المحددة للبرنامج. | | | | | |
| ملاءمة مكان وأوقات الراحة. | | | | | |
| ملاءمة القاعة التدريبية للتدريب. | | | | | |
| توفير التجهيزات والادوات اللازمة للتدريب. | | | | | |
| تعاون القائمين على البرنامج. | | | | | |
| ملاحظات أخرى: | | | | | |
| المادة التدريبية: | | | | | |
| وضوح المادة التدريبية. | | | | | |
| كفاية المادة التدريبية. | | | | | |
| جودة إخراج المادة التدريبية. | | | | | |
| ترتبط باحتياجات عملي وتطلعاته. | | | | | |
| تقدم حلولاً لمعوقاتي الوظيفية. | | | | | |
| ملاحظات أخرى: | | | | | |
| أساليب ووسائل التدريب: | | | | | |
| ملاءمة أساليب التدريب المستخدمة (لعب الادوار، دراسة الحالة، المناقشة ... | | | | | |
| كفاية الانشطة والتدريبات العملية. | | | | | |
| التقنيات التدريبية متنوعة ومعدة جيداً. | | | | | |
| استغلال الوسائل المتاحة في الوقت المناسب. | | | | | |
| ملاحظات أخرى: | | | | | |
| المدرب: | | | | | |
| التمكن من المادة العلمية. | | | | | |
| الجمع بين الجانبين النظري والعملي. | | | | | |
| التفاعل مع المتدربين. | | | | | |
| القدرة على بناء المعرفة لدى المتدربين. | | | | | |
| القدرة على جذب المتدربين. | | | | | |
| تنظيم وادارة الجلسة التدريبية. | | | | | |
| توظيف وسائل الايضاح. | | | | | |
| ملاحظات أخرى: | | | | | |
| | | | | | |

# الفصـــل الخامس

## مناقشة النتائـــج والتوصيات

يتناول هذا الفصل مناقشة النتائج المتعلقة بالدراسة الحالية وهي: "درجة وعي المعلمين والتزامهم بفلسفة التربية في سلطنة عُمان واقتراح برنامج تدريبي للتطوير"، لذا سيتم مناقشة النتائج التي تم التوصل إليها حسب أسئلة الدراسة، إضافة إلى التوصيات التي يمكن تقديمها في ضوء هذه النتائج. وفيما يلي عرضاً لذلك:

**أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول: "ما درجة وعي المعلمين في مدارس محافظة ظفار بسلطنة عُمان بفلسفة التربية؟"**

أشارت النتائج المتعلقة بالإجابة عن هذا السؤال أن درجة وعي المعلمين في مدارس محافظة ظفار في سلطنة عُمان بفلسفة التربية هو بدرجة متوسطة على الأداة ككل.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى ضعف اهتمام بعض المعلمين بموضوع بفلسفة التربية وعدم إدراكهم لأهميتها لعدم وجود خلفية فلسفية واضحة لدى المعلمين في التخصصات المختلفة لكي ينطلقوا منها لإدراك مشاكل التربية والتعليم ويعالجوا من خلالها مشكلاتها وهذا ما أكدته الدراسة التي قام بها فهمي (1986). كما أن المقررات القائمة لدراسة فلسفة التربية أو تطور الفكر التربوي لا تعطي المعلمين فرصة كافية للتأمل في قضايا التربية أو مناقشتها مناقشة فلسفية. إضافة إلى أن برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة يجب أن تفسح المجال لزيادة وعي المعلمين بفلسفة التربية بدلاً من التركيز فقط على تنمية مهارات وتقنيات التدريس. كما وقد يعزى ذلك إلى أن الفكر التربوي بصورة عامة فكر يثير الشك والقلق في الوسط العربي لأنه قد صدم في الدين الإسلامي في عصوره المتأخرة.

وحول فقرات أداة الدراسة، فقد أظهرت النتائج بشكل عام أن الفقـــرات (3، 1، 2، 7) حصلت على متوسطات حسابية تراوحت بين (2.69 – 2.37)، وبدرجة تقدير كبيـــرة حيـــث جاءت الفقرة التي تنص على " تتكون فلسفة التربية في سلطنة عُمان مـــن مجموعـــة مبـــادئ وأهداف ومجالات" في المرتبة الأولى، تلتها في المرتبة الثانية الفقرة التي تنص علـــى "هنـــاك فلسفة تربوية مكتوبة لتوجيه العملية التربوية ككل في سلطنة عُمان"، تلتها في المرتبـــة الثالثـــة الفقرة والتي تنص على "حسب علمي هناك فلسفة تربوية عُمانية مكتوبة حتى يعمل المعلمون في السلطنة على ضوئها". وقد يعزي الباحث تصدر الفقرات السابقة في مدى وعي المعلمـــين فـــي مدارس محافظة ظفار في سلطنة عُمان بفلسفة التربية إلى إدراك القائمون على أمـــر التربيـــة والتعليم في المجتمع العُماني أهمية صياغة فلسفة تربوية يقوم عليها نظام التعليم فـــي ســـلطنة عُمان ويتم على أساسها تحديد الأهداف التربوية واتجاهات تطوير التعليم وغاياته وهذا ما أكدته وثيقة "فلسفة وأهداف التربية في سلطنة عُمان" (وزارة التربية والتعليم، 2003).

بينما جاءت الفقرة التي نصت على " تم اطلاعي على الفلسفة التربوية العُمانية عنـــدما عينت في مدارس السلطنة" بالمرتبة الأخيرة وبدرجة تقدير قليلة في حين حصلت الفقرة" أحرص على متابعة حضور الندوات والمؤتمرات التي تعقدها وزارة التربية والتعليم في سلطنة عُمـــان حول فلسفة التربية" على المرتبة قبل الأخيرة وبدرجة تقدير متوسطة. وقد يعزي الباحث ذلـــك إلى تركيز وزارة التربية والتعليم في عُمان على تنمية مهارات وتقنيات التدريس لكـــي يـــتمكن المعلمون الجدد من التكيف مع التدريس حيث تفترض الوزارة أن المعلمـــين الـــذين يدرســـون مقررات لفلسفة التربية تكفي لهم لتكوين فلسفة تربوية صحيحة توجههم في عملهـــم. كمـــا أن بعض المعلمين خاصة الجدد لا يروا ضرورة لحضور مثل هذه الدورات لقلة إدراكهم لأهميتها أو انشغالهم بأمور أخرى تبعدهم عن مثل هذه الدورات.

وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع ما أشارت إليه نتيجة دراسة جريفين (Griffin, 2007) التي هدفت إلى الكشف عن تصورات معلمي المرحلة الابتدائية حول فلسفة جون ديوي التربوية وممارستهم لها حيث أشارت الدراسة إلى وعي المعلمين بأهمية هذه الفلسفة بدرجة كبيرة، ورغبتهم في تطبيقها في الغرف الصفية. كما اختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الفستاد (Alvestad, 2004) التي هدفت إلى الكشف عن وعي معلمي مرحلة ما قبل المدرسة بالفلسفة التربوية والتخطيط التربوي. حيث بينت أن وعي المعلمين بمحتوى الفلسفة التربوية كان بدرجة كبيرة.

**ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني: "ما درجة التزام المعلمين في مدارس محافظة ظفار في سلطنة عُمان بفلسفة التربية؟"**

أظهرت النتائج المتعلقة بالإجابة عن هذا السؤال أن درجة التزام المعلمين في مدارس محافظة ظفار في سلطنة عُمان بفلسفة التربية جاءت بدرجة (كبيرة) على الأداة ككل وتراوحت بين الدرجة (الكبيرة جداً) و(الكبيرة) على فقرات أداة الدراسة. وقد يعزى ذلك إلى وعي عدد كبير من المعلمين في السلطنة أهمية التزامهم بفلسفة التربية في عُمان لانبثاقها من العقيدة الإسلامية السمحة؛ باعتبار أن الإسلام يشكل المقوم الأساسي للحياة الفكرية والحضارية في المجتمع العُماني. قال تعالى (وَمَن يَبْتَغِ غَيْرَ الإِسْلاَمِ دِينًا فَلَن يُقْبَلَ مِنْهُ وَهُوَ فِي الآخِرَةِ مِنَ الْخَاسِرِينَ {آل عمران/85}، إضافة إلى التراث العُماني الأصيل بما يتضمنه من عادات وتوجيهات القيادة السياسة مما يستدعي من المعلمين الحرص قدر الإمكان على الالتزام بفلسفة التربية والعمل على تمثلها حتى وأن قل وعيهم بها.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة الدراسة التي توصل إليها حسان (2009) والتي بينت أن درجة ممارسة والتزام معلمي المرحلة الأساسية لفلسفة التربية والتعليم من وجهة نظر المشرفين والمديرين والمعلمين هي بدرجة كبيرة. كما وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نتيجة دراسة عبيدات (1998) والتي بينت أن درجة ممارسة المعلمين لأهداف فلسفة التربية جاء بدرجة كبيرة من وجه نظر المعلمين.

وفيما يتعلق بفقرات أداة الدراسة، فقد أظهرت النتائج بشكل عام أن الفقرات ( 5، 2، 1) حصلت على متوسطات حسابية تراوحت بين (4.69 – 4.56)، وبدرجة تقدير كبيرة جداً حيث جاءت الفقرة التي تنص على "أعمل على غرس القيم الإسلامية في نفوسهم" في المرتبة الأولى، تلتها في المرتبة الثانية الفقرة التي تنص على "أسعى إلى غرس قيم التسامح والتعايش السلمي عندهم"، تلتها في المرتبة الثالثة الفقرة التي تنص على "أعمل على غرس مبدأ حب الوطن في نفوسهم". وقد يعز الباحث ذلك إلى ثقافة المجتمع العُماني الذي يعيش به المعلمون والذين يؤمنون بالدين الإسلامي الذي هو دين الدولة ويطبق تعاليمه السمحة الداعية إلى الإيمان بالله سبحانه وتعالى وتطبيق أوامره، إضافة إلى نشر قيم التسامح والتعايش السلمي لاسيما في ظل الظروف الحالية بجوانبها الاقتصادية، والاجتماعية والسياسية والفكرية لقوله تعالى: ﴿ وَمَآ أَرۡسَلۡنَٰكَ إِلَّا رَحۡمَةٗ لِّلۡعَٰلَمِينَ ﴿١٠٧﴾ ﴾ [الأنبياء: ١٠٧] وفي آية أخرى يقول تعالى: ﴿ إِنَّ ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ وَٱلَّذِينَ هَادُواْ وَٱلصَّٰبِـُٔونَ وَٱلنَّصَٰرَىٰ مَنۡ ءَامَنَ بِٱللَّهِ وَٱلۡيَوۡمِ ٱلۡأٓخِرِ وَعَمِلَ صَٰلِحٗا فَلَا خَوۡفٌ عَلَيۡهِمۡ وَلَا هُمۡ يَحۡزَنُونَ ﴿٦٩﴾ ﴾ [المائدة: ٦٩] وقول الرسول – صلى الله علية وسلم في خطبة الوداع: " إن أباكم واحد، كلكم لآدم وادم من تراب، أن أكرمكم عند الله اتقاكم، ليس لعربي فضل على أعجمي إلا بالتقوى. أما فيما يتعلق بغرس مبدأ حب الوطن في نفوسهم فيعزى ذلك إلى أن حب الوطن،

والمحافظة على أمنه واستقراره هي من ضروريات بقاءه واستمراره ورقيه، وهو أساس التعاون لجميع أفراد المجتمع معاً لخدمة المجتمع. والمعلمون في المجتمع العُماني يدركون قيمة حب الوطن وضرورة ترسيخه لدى المعلمين والمتعلمين على حد سواء انطلاقاً من توجيهات القيادة السياسة وعملاً بالدين الإسلامي الذي دعا إلى حب الوطن.

في حين حصلت الفقرات (7، 35، 10) على متوسطات حسابية تراوحت بين (3.26 – 3.38)، وبدرجة تقدير متوسطة حيث جاءت الفقرة التي تنص على "أحثهم على التكيف مع الثقافات الكونية وإفرازاتها " في المرتبة قبل الأخيرة في حين جاءت الفقرة والتي نصها "أعمل على رعاية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة" بالمرتبة الأخيرة. فيما يتعلق بضعف الاطلاع والتكيف مع الثقافات الكونية فقد يعزى ذلك إلى قلة اطلاع المعلمين على ثقافات الشعوب الأخرى، لعدم توافر الوقت الكافي لديهم للقيام بذلك لأسباب متعلقة بمتطلبات الحياة وتأمين حاجاتها، كما أن تدني مستوى الوعي لدى المعلمين بضرورة الانفتاح على الثقافات الأخرى وتعلم لغاتها للإفادة من بعض جوانب حضارتها أدى إلى ضعف لديهم في التواصل مع هذه الحضارات. وفيما يخص الفقرة التي جاءت في المرتبة الأخيرة فقد يعزى ذلك إلى أن معظم المعلمين العُمانيين يتعاملون مع الطلبة العاديين وأن هنالك معلمين مختصين للتعامل مع هذه الفئة من الطلبة ضمن مدارس التربية الخاصة حيث أنشأت الوزارة قسماً للتربية الخاصة بدأ نشاطه عام 1975/74م بإيفاد ذوى الاحتياجات الخاصة للدراسة في الخارج في المعاهد الخاصة بهم على الرغم من بدء الوزارة تنفيذ سياسة دمج ذوى الاحتياجات الخاصة في مدارس التعليم الأساسي والتعليم العام. كما أن بعض المعلمين قد يواجه بعض الصعوبات في التعامل مع هذه الفئة من الطلبة لا يواجهها مع الطلبة العاديين.

**ثالثاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث: "هل هناك علاقة بين درجة وعي المعلمين في مدارس محافظة ظفار في سلطنة عُمان بفلسفة التربية والتزامهم بها؟"**

بينت نتائج الدراسة وجود علاقة إيجابية دالة إحصائيا بين درجة وعي المعلمين بفلسفة التربية وبين درجة التزامهم بها. أي انه كلما زادت درجة الوعي لدى المعلمين بفلسفة التربية كلما زاد درجة التزامهم بها.

ومن خلال هذه النتيجة فان الباحث يرى أن هذه النتيجة منطقية إذ أن الوعي بالشيء والمعرفة به عامل مهم في الالتزام به وتقدير أهميته. وبالتالي وضوح الفلسفة التربوية لدى المعلم العُماني يساعد على زيادة وعيه لها وبازدياد وعيه يسهم في زيادة درجة الممارسة. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نتيجة الدراسة التي قام بها حسان (2009)، والتي أظهرت فروقاً ذات دلالة إحصائية ايجابية بين درجة وعي المعلمين بفلسفة التربية، وبين درجة ممارستهم لها.

**رابعاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرابع: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha$ = 0.05) في درجة وعي وممارسة المعلمين لفلسفة التربية تعزى لأثر متغير بلد التخرج، الجنس، التخصص، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي؟".**

**أ. متغير بلد التخرج:**

يتبين من النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha$ = 0.05) تعزى لأثر متغير بلد التخرج في الوعي والممارسات، وجاءت الفروق لصالح الخريجين من خارج سلطنة عُمان.

وقد يعزى ذلك إلى أن المعلمين الحاصلين على شهادات من خارج السلطنة قد مـروا بخبرات وتجارب واطلعوا على فلسفات تربوية مختلفة أسهموا في تكوين فكر تربوي زاد مـن وعيهم بأهداف التربية أكثر من الذين تخرجوا من داخل السلطنة، وقد يعزى ذلك أيضا إلـى أن المعلمين الحاصلين على شهادات من خارج السلطنة كانوا أكثر تفرغاً لمثل هذه المواضيع فـي الإطلاع والتعرف والمقارنة بين الفلسفات التربوية المختلفة. وبالتالي بينت النتائج تفوقاً لصالحهم في درجة الوعي وبالتالي في درجة الالتزام بالفلسفة التربوية عند مقارنتهم بـالمعلمين الـذين تخرجوا من داخل السلطنة.

**ب. متغير الجنس:**

بينت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالـة إحـصائية عنـد مـستوى الدلالـة ($\alpha$= 0.05) في استجابات أفراد الدراسة حول درجة وعي وممارسة المعلمين لفلسفة التربيـة تعزى لأثر متغير الجنس. وقد يعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن معلمي ومعلمات أفراد الدراسة من الذكور والإناث في المدارس العُمانية يتعرضون للظروف التربوية نفسها من حيث الإعداد والتأهيل وفرص النمو المهني المتاحة، مما يلغي أثر عامل الجنس في درجة وعـي وممارسـة المعلمين لفلسفة التربية.

وقد جاءت هذه النتيجة متفقة مع نتيجة دراسة كل مـن العمـري (1991)، ودراسـة الشويحات (1999). في حين اختلفت نتيجة الدراسة مع النتيجة التي توصلت إليها نتيجة دراسة حسان (2009)، والتي بينت عدم وجود فروق ذات دلالـة إحـصائية عنـد مـستوى الدلالـة ($\alpha$ = 0.05) في استجابات أفراد الدراسة حول درجة وعي معلمي المرحلة الأساسـية بفلـسفة التربية والتعليم تعزى لأثر متغير الجنس. ونتيجة الدراسة التي قام بها أوسـتونير ( Ustuner,

2008)، والتي بينت عدم وجود فروق في الفلسفة التربوية لدى مدير المدرسة تعزى لأثر إلى متغير الجنس.

**ج. متغير التخصص:**

أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد الدراسة حول درجة وعي المعلمين لفلسفة التربية تعزى لأثر متغير التخصص. وقد يعزى ذلك إلى إدراك المعلمين لفلسفة التربية وأهدافها بغض النظر عن تخصصهم. في حين أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد الدراسة حول درجة ممارسة المعلمين لفلسفة التربية تعزى لأثر متغير التخصص وجاءت الفروق لصالح التخصصات الإنسانية.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن المعلمين أصحاب التخصصات الإنسانية قد تعرضوا لدراسة مساقات ضمن التخصصات التربوية خاصة مساقات فلسفة التربية. ولان مساقات فلسفة التربية في الجامعات والكليات التربوية ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالتخصصات الإنسانية أكثر مما هو عليه الحال في التخصصات العلمية المرتبطة بمعرفة القوانين التي تحكم سير الظواهر الطبيعية في هذا العالم. وتتفق هذه النتيجة ما توصلت إليه دراسة الشويحات (1999) والتي بينت وجود علاقة دالة إحصائيا بين فلسفة المعلم التربوية والتخصص الأكاديمي. كما اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة أوستونير (Ustuner, 2008) التي بينت وجود فروق دالة إحصائياً بين تصورات المعلمين حول الفلسفات التربوية تعزى للمبحث الذي يدرسه المعلم.

د. متغير الخبرة:

اظهر نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha$=0.05) تعزى لأثر متغير سنوات الخبرة في الوعي والممارسات، وكانت الفروق بين أصحاب الخبرة أكثر من 10 سنوات من جهة وكل من 1-5 سنوات وأكثر من 5 – 10 سنوات من جهة أخرى، وجاءت الفروق لصالح أصحاب الخبرة أكثر من 10 سنوات في درجة الوعي. كما يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أصحاب الخبرة أكثر من 10 سنوات و 1-5 سنوات، وجاءت الفروق لصالح أصحاب الخبرة أكثر من 10 سنوات في درجة الممارسة.

وقد يعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن أصحاب الخبرة الكبيرة أكثر وعي وممارسة لفلسفة التربية من المعلمين أصحاب الخبرات القلية وقد يعزى ذلك إلى أنهم تعرضوا لدورات أو لقاءات وندوات تربوية تتصل بفلسفة التربية تفوق ما تعرض له المعلمون قليلي الخبرة وبالتالي فأن فئة المعلمين والمعلمات من أصحاب الخبرة أكثر من 10 سنوات هم الأقدر على الوعي والالتزام بفلسفة التربية أكثر من المعلمين والمعلمات أصحاب الخبرة 1-5 سنوات، ويتفق ذلك مع ما جاء في دراسة الشويحات (1999)، والتي بيّنت أن هنالك فروقاً ذات دالة إحصائية ($\alpha$=0.05) في أثر متغير سنوات الخبرة على فلسفة المعلم التربوية. في حين اختلفت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة حسان (2009) والتي بينت وجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة تعزى لأصحاب الخبرات خمس سنوات فأقل. كما اختلفت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة أوستونير (Ustuner, 2008) التي بينت عدم وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لأثر سنوات الخبرة في التدريس.

**هـ. متغير المؤهل العلمي:**

بينت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في استجابات أفراد الدراسة حول درجة وعي وممارسة المعلمين لفلسفة التربية تعزى لأثر متغير المؤهل العلمي (دبلوم متوسط، وبكالوريوس، ودراسات عليا).

وقد يعزى ذلك إلى اتفاق المعلمين والمعلمات بغض النظر عن المؤهلات التي يحملونها على أهمية الوعي والالتزام بفلسفة التربية حيث يرتبط ذلك بالتوجه الحاصل لديهم نحو قيم الولاء والانتماء مما ساهم في تقارب وعي والالتزام المعلمين بفلسفة التربية والتعليم باعتبارها تمثل التطبيق العملي لفلسفة المجتمع. وجاءت هذه النتيجة متفقة مع نتيجة دراسة كل من الشويحات (1999) وحسان (2009).

## التوصيات:

**في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، يوصي الباحث بما يلي:**

1. نظراً لأن درجة وعي المعلمين بفلسفة التربية بدرجة متوسطة، والتزامهم بها بدرجة كبيرة توصي الدراسة المؤسسة التربوية في سلطنة عُمان بضرورة اتخاذ الإجراءات اللازمة لزيادة وعي المعلمين بالفلسفة التربوية والمحافظة على درجة التزامهم بها.

2. ضرورة اهتمام برامج تدريب المعلم أثناء الخدمة في تنمية وعي والتزام المعلمين بفلسفة التربية وأهدافها دون التركيز فقط على تنمية مهارات وتقنيات التدريس.

3. تشجيع المعلمين على الاطلاع والانفتاح على الثقافات الكونية للإفادة منها في مجال الفلسفة التربوية مما ينعكس إيجابا على العملية التعليمية.

4. تضمين مساق (فلسفة التربية) لبرامج إعداد وتأهيل المعلمين عند مختلف التخصصات التربوية، وعند مختلف مستويات التأهيل التربوي.

5. إجراء دراسات أخرى متعلقة بموضوع فلسفة التربية يتم التركيز فيها على المعلمين والمدراء والمشرفين، مع إدخال متغيرات متعددة في هذه الدراسة.

6. إجراء دراسات مماثلة يتم استخدام أدوات متنوعة لجمع البيانات كالمقابلات الشخصية والملاحظة.

# قائمة المراجع

## أولاً: المراجع العربية


القرآن الكريم.

أبو الشيخ، مصطفى. (1999). **المبادئ الفلسفية للتربية في الأردن، ودور تدريب المعلمين في تحقيقها.** أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة اللبنانية، بيروت، لبنان.

أبو شيخه، نادر أحمد. (2001). **إدارة الموارد البشرية.** عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

البابطين، عبد العزيز (1996). تقويم فاعلية التدريس لطلاب التربية الميدانية بكلية التربية جامعة الملك سعود باستخدام بطاقة توكمان. **رسالة الخليج العربي**، 16(58)، 21-56.

بركات، أحمد. (2003). **فلسفة تربوية عربية.** الإسكندرية: دار المعارف الجامعية.

بيوشامب، جورج. (1987). **نظرية المنهج. (ترجمة: حمدون محمد سليمان).** القاهرة: الدار العربية للنشر والتوزيع.

تريسي، وليم. (2004). **تصميم نظم التدريب والتطوير.** (سعد أحمد الجبالي، مترجم). (الطبعة الثالثة). الرياض: معهد الإدارة العامة، مركز البحوث.

التل، سعيد (1987). **مقدمة في التربية السياسية لأقطار الوطن العربي**، عمان: دار اللواء للصحافة والنشر.

التل، وائل وشعراوي، أحمد. (2007).**أصول التربية الفلسفية والاجتماعية والنفسية.** عمان: دار حامد.

توفيق، عبد الرحمن. (2005). **مهارات أخصائي التدريب.** (الطبعة الأولى). الجيزة: مركز الخبرات المهنية للإدارة (بميك).

الجبار، سيد (1991). **التوجيه الفلسفي والاجتماعي للتربية**، القاهرة: مكتبة غريب.

جرادات، عزت (1986). المناهج الدراسية وحاجات المجتمع العربي. **مجلة رسالة المعلم**، 3 ، 11 - 38.

جعنيني، نعيم. (2003). درجة وعي طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية فـي الأردن للمفاهيم التربوية الحديثة وتمثلهم لها. **مجلة جامعة دمشق**، **19** (2)، 141-177.

حافظ، محمد. (2001). **تطوير السياسات التعليمية في المجتمع العربـي (المغـرب، تـونس، الجزائر)**. ط2. بيروت: دار الكشاف للنشر والتوزيع.

حجاج، عبد الفتاح. (2003) السياسات التعليمية طبيعتها ومبرراتها وخصائصها. **مجلة دراسات في الإدارة التربوية**، 8 (2). ص. 231- 264.

حسان، حازم. (2009). **درجة وعي معلمي المرحلة الأساسية بفلسفة التربية والتعلـيم فـي مديرية تربية اربد الأولى ومدى ممارستهم لها من وجهة نظر المشرفين والمـديرين والعاملين**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

حسان، محمد. (1991). **مقدمة في فلسفة التربية**. (الطبعة الأولى)، القاهرة: الـدار العربيـة للنشر والتوزيع.

حسنين، حسين محمد. (2002). **التدريب لغير المتدربين**. عمان: مطبعة نهر الأردن.

حطاب، حسن وبادع، سوسن. (1992). **بناء برنامج تدريبي لمديري المدارس الثانويـة فـي ضوء حاجاتهم من التدريب**. بغداد: مكتب الفنون للطباعة.

الحياري، حسن أحمد. (1994). **أسرار الوجود وانعكاساتها التربوية**. الطبعة الأولى، اربـد: دار الأمل للنشر والتوزيع.

الحياري، حسن أحمد. (2000). **معالم في الفكر التربوي للمجتمع الإسلامي إسلاميًا وفلسفيا**. الطبعة الأولى، اربد: دار الأمل للنشر والتوزيع.

الخطيب، أحمد والخطيب، رداح. (2001). **التدريب، المدخلات، العمليات والمخرجات**. (الطبعة الأولى). اربد: مؤسسة حمادة.

الخطيب، أحمد والخطيب، رداح. (2006). **التدريب الفعّال**. (الطبعة الأولى). اربد: عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع.

الخطيب، علي يوسف. (1995). **تقدير الاحتياجات التدريبية للمشرفين التربويين في بعض مديريات التربية والتعليم لمحافظات اربد وعجلون والبلقاء**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

الخطيب، محمد. (1998). انعكاسات المغازي التربوية على النظام التعليمي. **رسالة الخليج العربي**، (66). ص. 157-181.

الخوالدة. محمد محمود. (2003). **مقدمة في التربية**. عمان: دار المسيرة.

دره، عبد الباري. (1991). **تقنيات إدارية حديثة**. عمان: مكتبة المحتسب.

الدوري، علي حسين. (2009). **أصول التربية في مفهومها الحديث**.عمان: إثراء للنشر والتوزيع.

ذيابات، عمر. (2000). **درجة تطبيق معلمي المدارس المهنية لفلسفة التعليم المهني في ضوء خطة التطوير التربوي في الأردن**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

رضا، محمد. (1997). **فلسفة التربية القصور الذاتي في التربية المعاصرة**. الكويت: شركة ربيعان للنشر والتوزيع.

الروسان، سليم. (1990). **أصول التعلم والتعليم الصفي**.(الطبعة الأولى)، عمان: الناشر سليم سلامة الروسان.

الريامي، أحمد (2010). **إعداد المعلمين في سلطنة عمان**. الطبعة الأولى، اربد: عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع.

ريان، محمد هاشم (1984). الإصلاح التربوي ضرورة ملحة، **مجلة هدى الإسلام، 3** (38)، 35 – 37.

سالم، فيليب أديب. (1978). الحواجز الحضارية أمام التقدم العلمي. **مجلة المستقبل العربي**، العدد (2)، 82 – 83.

السالم، مؤيد وصالح، عادل. (2002). **إدارة الموارد البشرية: مدخل استراتيجي**. اربد: عالم الكتب.

السورطي، يزيد عيسى. (1995). فلسفة التربية في العالم الإسلامي: المشكلات والحلول. **المجلة التربوية**، 10 (37).

الشريف، وضحاء بنت سعد. (2004). **الاحتياجات التدريبية لمشرفات الصفوف المبكرة في منطقة الرياض من وجهة نظرهن – مدخل لبناء برنامج تدريبي** –. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.

الشويحات، صفاء. (1999). **فلسفة التربية السائدة لدى معلمي المرحلة الثانوية في الأردن**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

الشيبانية، مديحة (2008). التطوير التربوي في ماليزيا وعُمان. **منشورات وزارة التربية والتعليم** – ملخصات ندوة –، ص. 73-98.

صالح، هاني. (2002) **فلسفة التربية**. بيروت: غندور للطباعة والنشر.

الطعاني، حسن أحمد. (2009). **التدريب مفهومه وفعالياته بناء البرامج التدريبية وتقويمها**. (الطبعة الأولى). عمان: دار الشروق.

طنطاوي، دنيا محمود. (1984). **أصول التربية**. الكويت: وكالة المطبوعات.

الطيطي، عبد الجواد (1992). **تقنيات التعليم بين النظرية والتطبيق**. (الطبعة الأولى)، اربد: دار قدسية.

عاقل، فاخر. (1978). **معالم التربية**. بيروت: دار العلم للملايين.

عبد الدايم، عبد الله. (2007). **نحو فلسفة تربوية عربية الفلسفة التربوية ومستقبل الوطن العربي**. بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية.

عبد اللطيف، رجب. (1990). فلسفة المعلم التربوية: دراسة ميدانية. **المجلة العربية للبحوث التربوية**، ع (1). المجلد الثامن، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، ص 94-106.

عبدالله، شوقي حسين. (1988). **سياسات الأفراد**. القاهرة: دار النهضة العربية.

عبود، عبد الغني. (1998). **نحو فلسفة تربوية عربية**. القاهرة: دار الفكر العربي.

عبيدات، نجاح عبد الله. (1998). **مدى اكتساب طلبة الصف الثاني ثانوي لفلسفة التربية وأهدافها ومدى ممارسة معلميهم لها من وجهة نظر المعلمين والطلبة في الأردن**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

عساف، عبد المعطي وحمدان، يعقوب. (2000). **التدريب وتنمية الموارد البشرية: الأسس والعمليات**. عمان: دار زهران للنشر والتوزيع.

عليمات، محمد عليان. (1991). **الاتجاهات الحديثة في التعليم والتدريب والإدارة**. (الطبعة الأولى). عمان: الخواجا للنشر والتوزيع.

العمري، خالد. (1992أ). الفلسفة التربوية لمديري المدارس الحكومية في الأردن. **مجلة مؤتة للبحوث والدراسات**. 8 (2)، 79-103.

العمري، خالد. (1992ب). الفلسفة التربوية للمعلم الأردني. **مجلة مؤتة للبحوث والدراسات. 7** (3)، 15- 39.

عيروط، مصطفى والشرع، زكريا وحسان حازم (2009). **درجة ممارسة معلمــي المرحلــة الأساسية في مديرية تربية اربد الأولى لأسس فلسفة التربية والتعليم في الأردن مــن وجهــة نظــر المــشرفين والمــديرين والمعلمــين.** علــى الموقــع: ww.najah.edu/researches/869.pdf

عيسان، صالحة عبد الله والعطاري، عارف توفيق والعاني، وجيهه ثابت. (2007). **اتجاهــات حديثة في التربية.** عمان: دار المسيرة.

الغنبوصي، سالم؛ عبد النبي، محمد؛ سلامة، عادل؛ عطاري، عارف توفيق؛ الحارثي، محمود. (2004). **رؤية للتعليم وأهداه في سلطنة عُمان.** وزارة التعليم العالي، عمان.

فرحان، إسحق أحمد (1983). **التربية الإسلامية بين الأصالة والمعاصرة.** عمان: دار الفرقان.

فهمي، محمد. (1996). **دراسة نقدية لكتب فلسفة التربية وأساليب تدريسها في البلاد العربية. رسالة الخليج العربي،** مكتبة التربية العربــي لــدول الخلــيج العربيــة، العــدد 20، الرياض.ص. 21-44.

القضاة، ريما. (2004). **أهداف التربية في ضوء المدارس الفكرية ومــدى انعكاســها علــى أهداف التربية في الأردن.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعــة اليرمــوك، اربــد، الأردن.

لطفي، أحمد. (1982). **أثر برنامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة على الممارسات التدريــسية الصفية لمعلمي الرياضيات للصف العاشر الأساسي في الأردن.** رسالة ماجستير غيــر منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

محجوب، عباس (1985). **مشكلات الشباب، الحلول المطروحة والحل الإسـلامي**. الدوحـة: رئاسة المحاكم الشرعية والشؤون الدينية.

ناصر، إبراهيم. (1999). **أسس التربية**. عمان: دار عمارة للنشر والتوزيع.

ناصر، إبراهيم. (2004). **فلسفات التربية**. ط 2، عمان: دار وائل للنشر.

النجحي، محمد. (1998). **الأصول الفلسفية للتربية**. القاهرة: الانجلو المصرية.

الهاشل، سعيد. (1994). دراسة لآراء مدرسي ومدرسات المرحلة المتوسطة حول مدى تحقيق أهداف التربية الحياتية. **دراسات – السلسلة أ – العلوم الإنسانية**، 21 (1)، ص 260 .262

هندي، صالح ذياب (1983). **دراسات في المناهج والأساليب العامة**، سلطنة عُمان، مسقط: جمعية عمال المطابع التعاوني.

الهيتي، خالد. (2003). **إدارة الموارد البشرية**. (الطبعة الأولى)،عمان: دار وائل.

وزارة التربية والتعليم (سلطنة عُمان)، **الكتاب السنوي للإحصاءات التعليمية، 2008 / 2009**. الإصدار التاسع والثلاثون، مايو 2009.

وزارة التربية والتعليم المديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة ظفار، دائرة تخطيط الاحتياجات التعليمية وضبط الجودة، التشكيلات المدرسية للعام الدراسي (2009 – 2010).

وزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان، تأهيل المعلم وتدريبه، **رسالة التربية**، مجلة فـصلية، ربيع الأول 1430هـ – 2009م، العدد الثالث والعشرون.

وزارة التربية والتعليم. (2003أ). **فلسفة التربية وأهداف التربية في سلطنة عُمـان**. مسقط. منشورات وزارت التربية والتعليم.

وزارة التربية والتعليم. نهضة التعليم في سلطنة عُمان، مسقط: 1999.

وزارة التربية والتعليم، المنهج التكاملي، **بوابة سلطنة عُمان التعليمية.**

http://www.moe.gov.om/portal/sitebuilder/sites/EPSA/Arabic/MOE/circulaf.aspx.

وزارة التربية والتعليم، **تقرير الدراسة الاستشارية حول تطوير التعليم بالصفين الحادي عشر والثاني عشر،** نوفمبر 2000 مارس 2001.

يوسف، عبد القادر. (1985). أزمة التربية في الوطن العربي. **مجلة التربية الجديدة**، 34، 13 – 27.

## ثانياً: المراجع الأجنبية


Ajmal, Mohammed; Razzaq, Shaista; Rahman, Fazalur; Jumani , Nabi; Chisti, Saeed ( 2010), Effectiveness of Quality Assurance Programs of Higher Education Commission in Teacher Training Sector. **International Journal of Academic Research,** 2(5), 394- 412

Alvestad, M. (2004). Preschool teacher's understanding of some aspects of educational planning and practice related to the national curricula in Norway. ***International of Early Year Education, 12*** (2), 83 – 97.

Aminuddin, H; Lukman, M. Habsah, I. Salwana, Y. (2009). The Approach of Education Philosophy in Over coming social problem. ***European Journal of Scientific Research, 27*** (3), 463- 471

Argyris, C. (1976). **Increasing Leadership Effectiveness Wiley Series In Behavior.** New York: Wiley.

Beaty, J; Jeigh, J; Dean, K. (2009). Exploring the Connections between Teaching Philosophies, Educational Philosophies and Philosophy Philosophy. **Journal of Management,** 33 (1), 99 -114.

Beauchamp, G. A. (1981). ***Education philosophy***. (4th edition). Itasca Illinois: F. E. Peacock Publishers.

Brameld, T. B. (2004). ***Philosophy of Education***. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Bremeld, T. (1996). ***Philosophized of Education***. New York: Holt, Rinehart Winston,

Conti, G. (2007), Identifying Your Educational Philosophy: Development of the Philosophies Held by Instructors of Lifelong. ***Journal of Adult Education, 36*** (7), 19- 35.

Erdogan Tezci , Ali Riza Terzi , January (2010) . An Examination on the Attitude Towards Teaching Profession of the Students of Secondary

School Branch Teacher Training Program. **E-Journal of New World Sciences Academy** , 5( 2), 1306- 1317.

Griffin, L. (2007). Elementary teacher's perceptions of the relev of john Dewey's Philosophy of Experimental Leading in the 21st century. ***DAI, 3*** (12) 211 – 224 – A.

Heberman, M. (1991). ***The Dimensions of Excellence in Programs of Teacher Education***. Paper presented at the Annual Conference on Alternative Certification, (1st, south Padre Island, Texas).

Khazli, Q. (2010). The Islamic perspective of Values in the Positivist Educational Philosophies, ***International Forum of Teaching and Studies, 6*** (7), 28- 36.

Kyngsuk, Chang; Kyutaem June; Hayes, David; Junhum, Yeon; Wooyoung, Kim; Byengcheon, Lee (2010), In service English Teacher Training Program Evaluation, **English Teaching** , 65 (3), 129- 165.

Livingston, M & Mcclain, B. (1995). ***Assessing the Consistency Between Teachers Philosophies and Educational Goals*** (on- line). Available.

Michael, D. (1999). ***Aim of Education: Tolerance, Understanding and Inclusion***. (on- line). Available.

Robinson, R., K. (1985). **Training Management** .Billing & Sons Limited. Worcester, USA.

Ryan, T. (2007). The identification of pre-service teacher's philosophical orientation. ***New Zealand Journal of Teacher's Work, 4*** (1), 39 – 47.

Schilipp, P. A. (1991). ***The Philosophy of John Dowey***. New York: Tudor Publishing Co.

Schult, P. (1997). ***Educational Goals Strategies and the Academic performance of high school students***. (on- line). Available.

Shen, J. (2007). **Strategic Human Resource Technologies Keys To Managing People.** Response, Los Angeles.

Sun, Q. (2008). Confucian Educational Philosophy and Its Implication for Lifelong Learning and Lifelong Education. ***International, Journal of Life long Education, 27*** (7). 559 – 578..

Turell, M. (1980). **Training Analysis Guide to Recognizing TraininNeeds.** Plymouth: MacDonald & Evans. ltd.

Ucar, Sedat; Demircioglu, Tuba (2011), Changes in Pre-service Teacher Attitudes Toward Astronomy Within a Semester- long Astronomy Instruction and Four- Year Teacher Training Program. **Journal of Science Education & Technology** , 20(1), 65- 73.

Ustuner, M. (2008). The Comparison of the Educational Philosophies of Turkish Primary school Superintendents and Teachers Eurasian, ***Journal of Educational Research, 33***: 177 – 192.

Vasiliauskas, R. (2006). The Relations between Educational Philosophies and Modern Philosophic. **Pedagogy Studies**, 83, 52 – 56.

Wexley .K., N., & Latham G., P. (1982). **Developing and Training Human Resources in Organization Glenview.** Illinois: Scott Forest Man and Company.

Williams. P. (2002). Attitudes toward learner – centered instruction: ***paper submitted for out standing centering student research award of the Georgia educational research association*** (Atlanta. G A,)

Yang, So Young (2009), A study of the intensive in – service English Teacher training program in Korea. *English Teaching* , 64 (3), 175-194.

# الملاحق

## ملحق (1)

### الاستمارة بصورتها الأولية

الأستاذ / الدكتور : ............................................................. المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

يقوم الباحث بإجراء دراسة بعنوان: **تصميم برنامج تعليمي لتنمية وعي المعلمين والتزامهم بفلسفة التربية في سلطنة عمان وقياس فاعليته.**

وذلك استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في **أصول التربية** من جامعة اليرموك بالمملكة الأردنية الهاشمية.

ولتحقيق أهداف هذه الدراسة يعرض الباحث عليكم هذه الاستبانة التي تقيس درجة التزام المعلمين ووعيهم بفلسفة التربية في سلطنة عمان.

لذا أرجوا منكم التكرم بقراءة فقرات الاستبانة وإبداء رأيكم فيها من حيث مدى مناسبة فقراتها لموضوع الدراسة.

**هذا وتقبلوا مني فائق الشكر والتقدير**

**الباحث**

**محمد بن عوض آل سويلم**

يرجى الإجابة على العبارات التالية بوضع علامة ( x ) في المكان المناسب :

أولا: درجة الوعي:

| الرقم | الفقرات | نعم | لا | غير متأكد |
|---|---|---|---|---|
| 1. | تم اطلاعي على الفلسفة التربوية العمانية عندما عينت في مدارس السلطنة. | | | |
| 2. | يقوم المسؤلون بمديرية التربية والتعليم بشرح الجوانب المتعلقة بفلسفة التربية. | | | |
| 3. | يقوم المسؤلون بين حين وأخر بتوعيتنا بفلسفة التربية. | | | |
| 4. | يقوم المسؤلون بمديرية التربية والتعليم بعقد المشاغل والدورات التي تزيد من وعي المعلم بفلسفة التربية . | | | |
| 5. | أتابع ما يطرأ على فلسفة التربية من تعديلات وتغييرات. | | | |
| 6. | أضع فلسفة التربية في اعتباري عندما أقوم بالتدريس. | | | |
| 7. | مايهمني هو توصيل المعلومات للطلاب دون الاهتمام بفلسفة التربية. | | | |
| 8. | اعتقد أن وجود فلسفة تربويه مكتوبة تسهم في تحسين أداء المعلمين. | | | |
| 9. | أتابع ماينشر في أوعية النشر المختلفة حول فلسفة التربية. | | | |
| 10. | يحرص المسؤلون في وزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان على ربط أساليب وطرائق التدريس بفلسفة التربية وأهدافها. | | | |
| 11. | تساهم فلسفة التربية في تنمية الموارد البشرية | | | |
| 12. | تساهم فلسفة التربية في غرس القيم. | | | |
| 13. | احرص على اكتساب مهارات التعلم الذاتي وذلك من خلال الاعتماد على أسس فلسفة التربية. | | | |
| 14. | اكتسب مهارات التفكير الناقد في التعامل مع متطلبات الحياة المنبثقة من أهداف فلسفة التربية. | | | |
| 15. | احرص على متابعة حضور الندوات والمؤتمرات التي تعقدها وزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان حول فلسفة التربية. | | | |
| 16. | هناك فلسفة تربويه مكتوبة لتوجيه العملية التربوية في سلطنة عمان. | | | |
| 17. | من مبادئ فلسفة التربية في سلطنة عمان تحقيق النمو المتكامل للفرد | | | |

ثالثاً: الممارسة (الالتزام):

| الرقم | أثناء تدريسي المقرر الدراسي للناشئة.... | درجة ممارسة فلسفة التربية إلى حد كبير جدا | إلى حد كبير | إلى حد متوسط | إلى حد قليل | إلى حد قليل جدا |
|---|---|---|---|---|---|---|
| .1 | أعمل على غرس مبدأ حب الوطن في نفوسهم. | | | | | |
| .2 | اسعي إلى غرس قيم التسامح والتعايش السلمي عندهم. | | | | | |
| .3 | أقوم على غرس مبدأ الاعتزاز بالموروث التراثي لديهم | | | | | |
| .4 | اسعي إلى استنباط المبادئ التربوية من عادات المجتمع وتقاليده | | | | | |
| .5 | اعمل على غرس القيم الإسلامية في نفوسهم. | | | | | |
| .6 | أعمل على تنمية شخصية المتعلم والاهتمام بها. | | | | | |
| .7 | أعرفهم بأهم المخطوطات الدينية والأدبية. | | | | | |
| .8 | أعمل على غرس مبادئ التعلم الذاتي لديهم. | | | | | |
| .9 | أسعى إلى استخدام التقانات الحديثة في التعليم. | | | | | |
| .10 | أعمل على رعاية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة الدراسي. | | | | | |
| .11 | أحرص على تنمية ذاتي من خلال الاهتمام بالأبحاث والدراسات العلمية | | | | | |
| .12 | أحافظ على حضور الدورات التدريبية التي تقيمها الوزارة. | | | | | |
| .13 | أسعى إلى ربط التعليم المدرسي بالمجتمع. | | | | | |
| .14 | أمارس الأنشطة التربوية واغرسها في نفوسهم | | | | | |
| .15 | أسعى لإبراز اهتماماتهم الشخصية في برامج المدرسة . | | | | | |
| .16 | أتفهم حاجاتهم ورغباتهم. | | | | | |
| .17 | اعمل على غرس مبدأ الجوده والاتقان لديهم. | | | | | |
| .18 | اسعي إلى تنمية التفكير الناقد لديهم. | | | | | |
| .19 | اسعي إلى غرس مبدأ الابتكار والإبداع لديهم. | | | | | |
| .20 | أقوم بتنمية قيم الحرية والعدل والمساواة لديهم. | | | | | |
| .21 | أحثهم على التعلم مدى الحياة . | | | | | |
| .22 | أشجعهم على الاهتمام باللغة العربية حديثا وكتابة. | | | | | |
| .23 | اعمل على ترسيخ القيم الإسلامية لديهم. | | | | | |
| .24 | اسعي إلى إكسابهم المعارف والحقائق الأساسية المتعلقة بالدين الإسلامي | | | | | |
| .25 | اعمل على تنمية الاتجاهات العاطفية الايجابية لديهم. | | | | | |

# ملحق (2)

## أعضاء لجنة تحكيم الأداة (الاستمارة)

| م | الاسم | التخصص | الجامعة |
|---|---|---|---|
| .1 | أ. د. إبراهيم ناصر | أصول التربية | الأردنية |
| .2 | أ. د. يزيد عيسى السورطي | أصول التربية | الهاشمية |
| .3 | أ. د. صالحة سنقر | اشراف تربوي | جامعة دمشق |
| .4 | أ. د. محمد الخوالدة | أصول التربية | اليرموك |
| .5 | أ. د. حسن الحياري | أصول التربية | اليرموك |
| .6 | د. عبد الحكيم حجازي | أصول التربية | اليرموك |
| .7 | د. محمد بني هاني | أصول التربية | اليرموك |
| .8 | د. عمر خصاونة | أصول التربية | اليرموك |
| .9 | د. سعيد بخيت المهري | أصول التربية | مدير تنمية الموارد البشرية وزارة التربية والتعلم/ سلطنة عُمان |
| .10 | د. مسلم المسهلي | عضو دراسات | وزارة التربية والتعليم/ سلطنة عُمان |
| .11 | د. سالم عاطف اليافعي | عضو دراسات | وزارة التربية والتعليم/ سلطنة عُمان |
| .12 | د. مسلم أحمد المعشني | عضو دراسات | وزارة التربية والتعليم/ سلطنة عُمان |
| .13 | د. حفيظ سالم الكاف | عضو تخطيط أول | وزارة التربية والتعليم/ سلطنة عُمان |
| .14 | ميزون بنت بخيت سعيد الشحري | نائب المدير العام للشؤون التربوية | وزارة التربية والتعليم/ سلطنة عُمان |
| .15 | يحيى بن سعيد الحسني | خبير تدريب | وزارة التربية والتعليم/ سلطنة عُمان |

# ملحق (3)

## الاستمارة بصورتها النهائية

**أخي / المعلم ، أختي / المعلمة:**

**السلام عليكم ورحمة الله وبركاته**

يقوم الباحث بإجراء دراسة بعنوان: **درجة وعي المعلمين والتزامهم بفلسفة التربية في سلطنة عُمان واقتراح برنامج تدريبي للتطوير.** وذلك استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في **أصول التربية** من جامعة اليرموك بالمملكة الأردنية الهاشمية. ولتحقيق أهداف هذه الدراسة يعرض الباحث عليكم هذه الاستبانة التي تقيس درجة التزام المعلمين ووعيهم بفلسفة التربية في سلطنة عمان.

**مع خالص شكري وتقديري**

**الباحث**
**محمد بن عوض آل سويلم**

## معلومات عامة يرجى ملؤها

| |
|---|
| الجنس: ذكر أنثى بلد التخرج: داخل السلطنة/خارج السلطنة |
| التخصص: إنساني علمي |
| الخبرة في التدريس: 1- 5 سنوات أكثر من 5 – 10 سنوات أكثر من 10 سنوات |
| المؤهل العلمي: دبلوم متوسط، بكالوريوس، دراسات عليا |

**أولاً: الوعي: يرجى اختيار إحدى الإجابات المقابلة لكل عبارة والتي ترى أنها تنطبق عليك أكثر من غيرها**

| م | الفقرات | نعم | لا | غير متأكد |
|---|---|---|---|---|
| 1 | هناك فلسفة تربوية مكتوبة لتوجيه العملية التربوية ككل في سلطنة عمان. | | | |
| 2 | حسب علمي هناك فلسفة تربوية عمانية مكتوبة حتى يعمل المعلمون في السلطنة في ضوئها. | | | |
| 3 | تتكون فلسفة التربية في سلطنة عمان من مجموعة مبادئ وأهداف ومجالات. | | | |
| 4 | عدلت فلسفة التربية لتواكب الرؤية الجديدة للاقتصاد العماني 2020. | | | |
| 5 | تم اطلاعي على الفلسفة التربوية العمانية عندما عينت في مدارس السلطنة. | | | |
| 6 | أتابع ما يطرأ على فلسفة التربية من تعديلات وتغييرات. | | | |
| 7 | أضع فلسفة التربية في اعتباري عندما أقوم بالتدريس. | | | |
| 8 | ما يهمني هو توصيل المعلومات للطلاب دون الاهتمام بفلسفة التربية. | | | |
| 9 | يقوم المسؤولون بمديرية التربية والتعليم بعقد المشاغل والدورات التي تزيد من وعينا بفلسفة التربية. | | | |
| 10 | أتابع ما ينشر في أوعية النشر المختلفة حول فلسفة التربية. | | | |
| 11 | يحرص المسؤولون في وزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان على ربط أساليب وطرائق التدريس بفلسفة التربية وأهدافها. | | | |
| 12 | أحرص على متابعة حضور الندوات والمؤتمرات التي تعقدها وزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان حول فلسفة التربية. | | | |
| 13 | يقوم المسؤولون بمديرية التربية والتعليم بشرح الجوانب المتعلقة بفلسفة التربية. | | | |
| 14 | يقوم المسؤولون بين حين وآخر بتوعيتنا بفلسفة التربية. | | | |
| 15 | أحافظ على حضور الدورات التدريبية التي تقيمها الوزارة. | | | |

ثانيا: فيما يلي مجموعة من الممارسات التي يقوم بها المعلمون يرجى اختيار إحدى الإجابات الخمس المقابلة لكل ممارسة، التي تنطبق عليك أكثر من غيرها:

| الرقم | أثناء تدريسي المقرر الدراسي للناشئة.... | إلى حد كبير جدا | إلى حد كبير | إلى حد متوسط | إلى حد قليل | إلى حد قليل جدا |
|---|---|---|---|---|---|---|
| .1 | أسعى إلى غرس قيم التسامح والتعايش السلمي عندهم. | | | | | |
| .2 | أقوم على غرس مبدأ الاعتزاز بالموروث التراثي لديهم. | | | | | |
| .3 | أسعى إلى استنباط المبادئ التربوية من عادات المجتمع وتقاليده | | | | | |
| .4 | اعمل على غرس القيم الإسلامية في نفوسهم. | | | | | |
| .5 | أعمل على تنمية شخصيتهم والاهتمام بها. | | | | | |
| .6 | أعرفهم بأهم المخطوطات الدينية والأدبية. | | | | | |
| .7 | أعمل على غرس مبادئ التعلم الذاتي لديهم. | | | | | |
| .8 | أسعى إلى استخدام التقانات الحديثة في التعليم. | | | | | |
| .9 | أعمل على رعاية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. | | | | | |
| .10 | أسعى إلى ربط التعليم المدرسي بالمجتمع. | | | | | |
| .11 | أمارس الأنشطة التربوية وأغرسها في نفوسهم . | | | | | |
| .12 | أسعى لإبراز اهتماماتهم الشخصية في برامج المدرسة . | | | | | |
| .13 | أتفهم حاجاتهم ورغباتهم. | | | | | |
| .14 | أعمل على غرس مبدأ الجودة والإتقان لديهم. | | | | | |
| .15 | أسعى إلى تنمية التفكير الناقد لديهم. | | | | | |
| .16 | أسعى إلى غرس مبدأ الابتكار والإبداع لديهم. | | | | | |
| .17 | أقوم بتنمية قيم الحرية والعدل والمساواة لديهم. | | | | | |
| .18 | أحثهم على التعلم مدى الحياة . | | | | | |
| .19 | أشجعهم على الاهتمام باللغة العربية حديثا وكتابة. | | | | | |
| .20 | أسعى إلى إكسابهم المعارف والحقائق الأساسية المتعلقة بالدين الإسلامي. | | | | | |
| .21 | أنمي لديهم الاتجاهات العاطفية الايجابية. | | | | | |
| .22 | أعمل على تنمية قدراتهم العقلية التي تمكنهم من الاستفادة منها في حياتهم. | | | | | |
| .23 | اعمل على إكسابهم العادات والاتجاهات الصحيحة في المأكل والمشرب والوقاية من الأمراض. | | | | | |

| تابـــع: أثناء تدريسي المقرر الدراسي للناشئة | | إلى حد كبير جدا | إلى حد كبير | إلى حد متوسط | إلى حد قليل | إلى حد قليل جدا |
|---|---|---|---|---|---|---|
| .24 | أحثهم على تقدير المبتكرات والمخترعات الفكرية والعلمية. | | | | | |
| .25 | أعمل على ترسيخ المفاهيم والاتجاهات الايجابيـــة نحـــو العمـــل واحترامه مهما كان نوعه. | | | | | |
| .26 | أعمل على توعيتهم بحقوقهم وواجباتهم نحو وطنهم وأمتهم. | | | | | |
| .27 | أحثهم على الاستغلال المفيد لأوقات فراغهم. | | | | | |
| .28 | أعمل على غرس أنماط من السلوك الايجابي كالتعاون وتحمـــل المسئولية. | | | | | |
| .29 | أحثهم على مواكبة التغييرات الحضارية والعلمية والتكنولوجيـــة في عالم اليوم. | | | | | |
| .30 | أساهم في تنشئتهم جسميا وروحيا وفكريا واجتماعيا وانفعاليا. | | | | | |
| .31 | أحرص على مراعاة خصائصهم البنائية. | | | | | |
| .32 | أعمل على تنمية ميولهم واتجاهاتهم الفكرية السليمة. | | | | | |
| .33 | أعمل على إكسابهم المهارات الأساسية للتعامل مع التكنولوجيا. | | | | | |
| .34 | أحثهم على التكيف مع الثقافات الكونية وإفرازاتها. | | | | | |
| .35 | أؤكد على التماسك الاجتماعي بين أبناء الـــسلطنة والمجتمعـــات الخليجية والعربية. | | | | | |
| .36 | أغرس لديهم حب التضحية من أجل الوطن. | | | | | |
| .37 | أحثهم على إشاعة الأمن والاستقرار الدائمين للوطن. | | | | | |
| .38 | أغرس لديهم نبذ النعرات العصبية والتطرف. | | | | | |
| .39 | أحثهم على استثمار الموارد الطبيعية بقدر من التعقل والاتزان. | | | | | |
| .40 | أنمي لديهم التذوق الجمالي للبيئة. | | | | | |

# ملحق (4)

## كتب تسهيل المهمة

جامعة اليرموك
YARMOUK UNIVERSITY

كلية التربية
مكتب العميد

الرقم: ك ت/ / ٧ / ١ / ٣٢٢٧
التاريخ: ٦/ جمادى الآخرة/ ١٤٣٠ هـ
الموافق: ٢٠٠٩/٦/١ م

**إلى من يهمه الأمر**

الموضوع: تسهيل مهمة الطالب
محمد بن عوض خميس آل سويلم

تحية طيبة وبعد ، ، ،

يقوم الطالب محمد بن عوض خميس آل سويلم بدراسة بعنوان " تصميم برنامج تعليمي لتنمية وعي المعلمين والتزامهم بفلسفة التربية في سلطنة عمان وقياس فاعليته " وذلك إستكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراة في التربية، ويستدعي ذلك تطبيق أداة الدراسة(المرفقة) على عينة من المعلمين والمعلمات التابعة للمديرية العامة للتربية والتعليم لمحافظة ظفار بسلطنة عمان .

أرجو التكرم بالموافقة على تسهيل مهمة الطالب المذكور اعلاه.

شاكراً ومقدراً لكم تعاونكم مع الجامعة.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام،،،

عميد كلية التربية

أ.د. يوسف سوالمة

Tel 962 - 2 - 7211111 Fax : 962-2-7211199 Irbid - Jordan E-mail: yu_edu@yu.edu.jo http://www.yu.edu.jo

بسم الله الرحمن الرحيم

سلطنة عُمان
وزارة التربية والتعليم
المديرية العامة للتربية والتعليم
بمحافظة ظفار

الرقم : م ع ت ظ / ..........
التاريخ : ٢٠ / ١٠ / ١٤٣٠ هـ
الموافق : ١٣ / ٧ / ٢٠٠٩م

الفاضل / المدير العام المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته . . . وبعد ،،،

**الموضوع / التطبيق الميداني للدراسة .**

يقوم الباحث / محمد بن عوض آل سويلم بدراسة بعنوان "تصميم برنامج تعليمي لتنمية وعي المعلمين والتزامهم بفلسفة التربية في سلطنة عمان وقياس فاعليته" وذلك استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراة في التربية ، ويستدعي ذلك تطبيق أداة الدراسة (استبانه) على عينة من المعلمين والمعلمات العاملين في المديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة ظفار .

أرجو التكرم بالموافقة على تسهيل مهمة الباحث المذكور أعلاه .

شاكرين لكم ومقدرين لكم تعاونكم .

وتفضلوا بقبول وافر الاحترام والتقدير ،،،

سعيد بن بخيت المهري
المكلف بمدير دائرة تنمية الموارد البشرية

(ملاحظات بخط اليد غير واضحة)

P.O. Box : 49 Postal Code : 211 - Tel. : 23226175 Fax. : 23226136
www.dged.net : موقعنا webmaster@dged.net البريد الالكتروني

المكتب الفني للدراسات والتطوير

الفاضل / مدير عام المديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة ظفار المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ...

الموضوع: تسهيل مهمة باحث

أود إفادتكم بأن الفاضل / محمد بن عوض آل سويلم – طالب دراسات عليا دكتوراة بجامعة اليرموك بالأردن يقوم بإجراء دراسة حول (تصميم برنامج تعليمي لتنمية وعي المعلمين والتزامهم بفلسفة التربية في سلطنة عمان وقياس فاعليته)، ويرغب المذكور في تطبيق أداة الدراسة على عينة من المعلمين والمعلمات بمدارس مديريتكم.

عليه المرجو التكرم بتسهيل مهمة الباحث في تطبيق أداة دراسته وفق الإجراءات المعمول بها لديكم، وفي حالة وجود أي استفسار يمكن للمعنيين لديكم الاتصال بالباحث مباشرة على هاتف رقم (٩٢٤٠٩٦٩).

شاكرة لكم كريم تعاونكم

وتفضلوا بقبول فائق التقدير والإحترام ،،،

جنيتو بنت محمد اللمكية

مستشارة الوزير لتطوير البرامج التعليمية

المكلفة بأعمال مدير المكتب الفني للدراسات والتطوير

# ملحق (5)

## البرنامج التدريبي المقترح بصورته الأولية

**الأستاذ الدكتور : ...............................................  المحترم**

**السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد:**

يقوم الباحث بإجراء دراسة بعنوان: (**درجة وعي المعلمين والتزامهم بفلسفة التربية في سلطنة عُمان واقتراح برنامج تدريبي للتطوير**) وذلك استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في أصول التربية من جامعة اليرموك بالمملكة الأردنية الهاشمية .

ولتحقيق أهداف هذه الدراسة قام الباحث بتصميم برنامج تدريبي مقترح، يرجى إبداء آرائكم فيه من حيث:

- مدى مناسبة محتوى البرنامج لأهداف الدراسة.
- مدى مناسبة تصميم البرنامج لأهداف الدراسة.
- مدى ارتباط الأنشطة بالأهداف.
- سلامة الصياغة اللغوية.
- إعطاء التوجيهات المناسبة لتفعيل البرنامج، أو أي ملاحظات ترونها مناسبة.



**شاكرا لكم تعاونكم**

**الباحث**

**محمد بن عوض آل سويلم**

**Aljazary2006@yahoo.com**

| ت | موضوعات التدريب | مجالات التدريب | اليوم | التاريخ |
|---|---|---|---|---|
| 2. | فلسفة التربية أهميتها وأهدافها | - أهميتها.<br>- تعريفها.<br>- مصادر بناء الفلسفة.<br>- خصائص الفلسفة التربوية. | | |
| 3. | تحقيق النمو المتكامل للفرد | - التنشئة الجسمية والفكرية والروحية والاجتماعية والانفعالية للفرد.<br>- مراعاة الخصائص النمائية للفرد.<br>- بناء شخصية فردية قوية.<br>- تزويد الفرد بالمعارف الأساسية وتنمية قدراته العقلية التي تمكنه من الاستفادة بها في حياته.<br>- تمكين الفرد من أداة الاتصال الأساسية وهي اللغة، قراءة و كتابة وفهماً. | | |
| 4. | الأصالة والهوية العمانية | - تعزيز الثقافة الإسلامية.<br>- ترسيخ القيم الإسلامية.<br>- ترسيخ حضارة الإسلام.<br>- اعتماد اللغة العربية وسيلة اتصال ثقافي.<br>- اعتماد اللغة العربية مظهر للنمو العقلي.<br>- المحافظة على تراث المجتمع العماني واحترام ومنجزاته. | | |
| 5. | تحديث المجتمع والتعامل مع تكنولوجيا العصر | - تنمية الميول والاتجاهات الفكرية السليمة.<br>- اكتساب المهارات الأساسية للتعامل مع التكنولوجيا.<br>- استيعاب النافع من تكنولوجيا العصر المتغيرة والمتجددة. | | |
| 6. | تبني منهج التفكير العلمي في الحياة والتكيف مع المستقبل | - تنمية القدرات العقلية.<br>- تنمية التفكير العلمي الناقد.<br>- أذكاء روح البحث والقدرة على الابتكار.<br>- التمكن من التعامل مع علوم تكنولوجيا العصر.<br>- التكيف مع الثقافات الكونية وإفرازاتها. | | |
| 7. | التربية المستدامة ومهارات التعلم | - إشاعة التعليم<br>- تنمية مهارات المتعلمين والعاملين.<br>- إكساب الفرد أساليب التعلم الذاتي.<br>- مواصلة التعلم مدى الحياة.<br>- التسارع المعلوماتي.<br>- خلق مجتمع المعلم المتعلم.<br>- إتاحة الفرص التعليمية بكل الوسائل لجميع أفراد المجتمع وفئاته حسب قدراتهم ورغباتهم في مواصلة تعلمهم مدى الحياة. | | |

| ت | موضوعات التدريب | مجالات التدريب | اليوم | التاريخ |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| 8. | النزعة النوعية في أساليب التعلم | - التركيز على خبرات التعلم. تقديم أساسيات المعرفة.<br>- حرية التواصل المعلوماتي.<br>- تلبية احتياجات المتعلم من المعارف والمعلومات المقننة. | | |
| 9. | التنمية الاقتصادية والإعداد المهني | - غرس القيم نحو الطموحات الوطنية التنموية.<br>- ترسيخ المفاهيم والاتجاهات السليمة نحو العمل واحترامه مهما كان نوعه.<br>- تقديس العمل.<br>- ترقية معدل الجودة والإتقان.<br>- نبذ الاتكالية.<br>- نبذ النزعة الاستهلاكية.<br>- تأهيل وتنمية طاقات القوى البشرية.<br>- رفع معدل العمل والإنتاج.<br>- إعداد كوادر عملية مدربة فنياً وتقنياً. | | |
| 10. | الوحدة الوطنية والانتماء الخليجي والعربي | - تنمية الشعور بالانتماء والاعتزاز بالوطن.<br>- تعميق معنى المواطنة عن فهم سليم.<br>- التأكيد على التماسك الاجتماعي بين أبناء السلطنة.<br>- التأكيد على التماسك الاجتماعي بين أبناء السلطنة والمجتمعات الخليجية والعربية.<br>- احترام روابط الجوار.<br>- توعية الفرد العماني بحقوقه وواجباته نحو وطنه. | | |
| 11. | العزة والمنعة الوطنية | - حب الوطن والانتماء لترابه. - الاستعداد للتضحية من أجل الوطن.<br>- حماية مكتسبات الوطن. - إشاعة الأمن والاستقرار الدائمين للوطن.<br>- الحرص على التقدم والازدهار للوطن. - الوعي بالقيم الوطنية.<br>- احترام الملكية الخاصة. - احترام الملكية العامة.<br>- احترام حقوق الآخرين. | | |
| 12. | التحرر الاجتماعي | - نبذ النعرات والعصبية والتطرف.<br>- الدعوة إلى العدالة والمساواة .<br>- تنمية روح التعاون.<br>- تنمية العمل الجماعي لصالح العام.<br>- الاهتمام بالمرأة بأن تحتل مركزاً مرموقاً في المجتمع.<br>- دعم المرأة ومساعدتها لقيام بدورها الطبيعي وفقاً للقيم الإسلامية والتقاليد الاجتماعية. | | |
| 13. | الاهتمام بالبيئة والسكان | - رفع مستوى المعيشة للشعب العماني.<br>- الارتقاء بنوعية الحياة للشعب العماني.<br>- تعميم الرخاء الاجتماعي.<br>- استغلال الموارد الطبيعية بقدر من التعقل والاتزان. | | |

| ت | موضوعات التدريب | مجالات التدريب | اليوم | التاريخ |
|---|---|---|---|---|
| 14. | تنميـــة ورعايـــة الميول العاطفية | - تنمية الاتجاهات العاطفية لدى الأفراد.<br>- تقدير المبتكرات والمخترعات الفكرية والعلمية.<br>- تنمية القيم الجمالية.<br>- الوعي بأهمية الاهتمام بالبيئة الطبيعية والحفاظ على جمالياتها.<br>- تنمية التذوق الجمالي للبيئة. | | |
| 15. | تعزيـــز الـــسلم والتفاهم الدوليين | - إشاعة قيم التسامح والتفاهم والاحترام.<br>- تعزيز قيم التفاهم الدولي والتعايش السلمي.<br>- إشاعة قيم الحرية والعدل والمساواة.<br>- المشاركة في تطوير الحضارة العالمية.<br>- المساهمة في إثراء التراث الإنساني.<br>- دعم المؤسسات الدولية والإقليمية التي تعمل على إشاعة قيم التسامح والتفاهم. | | |
| 16. | الاهتمام باستثمار وقت الفراغ | - ممارسة الهوايات.<br>- الاستغلال المفيد لأوقات الفراغ.<br>- السعي للوصول إلى الابتكار والإبداع.<br>- غرس أنماط من السلوك الاجتماعي الايجابي كالتعاون والقيادة وتحمل المسؤولية.<br>- منح فرص كافية للعمل التطوعي.<br>- تلبية الميول والأذواق وإشباعها. | | |

## ملحق (6)

## أعضاء لجنة تحكيم البرنامج

| م | الاسم | التخصص | الجامعة |
|---|---|---|---|
| 1 | أ. د. محمد الخوالدة | أصول التربية | اليرموك |
| 2 | أ. د. حسن الحياري | أصول التربية | اليرموك |
| 3 | د. عبد الحكيم حجازي | أصول التربية | اليرموك |
| 4 | د. محمد بني هاني | أصول التربية | اليرموك |
| 5 | د. عمر خصاونة | أصول التربية | اليرموك |
| 6 | د. سعيد بخيت المهري | أصول التربية | مدير تنمية الموارد البشرية وزارة التربية والتعلم/ سلطنة عُمان |
| 7 | د. مسلم المسهلي | عضو دراسات | وزارة التربية والتعليم/ سلطنة عُمان |
| 8 | د. سالم عاطف اليافعي | عضو دراسات | وزارة التربية والتعليم/ سلطنة عُمان |
| 9 | د. مسلم أحمد المعشني | عضو دراسات | وزارة التربية والتعليم/ سلطنة عُمان |
| 10 | د. حفيظ سالم الكاف | عضو تخطيط أول | وزارة التربية والتعليم/ سلطنة عُمان |
| 11 | ميزون بنت بخيت سعيد الشحري | نائب المدير العام للشؤون التربوية | وزارة التربية والتعليم/ سلطنة عُمان |
| 12 | يحيى بن سعيد الحسني | خبير تدريب | وزارة التربية والتعليم/ سلطنة عُمان |

# Abstract

**Al- Swailam, Mohammad Bin Awad. Teachers' Awareness and Commitment for Educational Philosophy in Oman and Suggesting a Developmental Training Program. PhD dissertation, Yarmouk University, 2011. ( Supervisor: Khalifeh Mustafa Abu-Ashour).**

The purpose of the study was to investigate teachers' awareness and commitment for educational philosophy in Oman and suggesting a developmental training program. A random sample consisting of (30) Omani teachers and an experimental group consisting of (442) teachers was selected from Difar Governorate in Oman in the academic year of 2009\2010. To achieve the purposes of the study, the researcher developed a (56) items questionnaire to measure teachers' awareness and commitment for educational philosophy. Reliability and validity for both instruments were obtained and found to be adequate to achieve the purposes of the study. Results of the study indicated:

- Teachers in Difar Governorate- Oman reported moderate awareness levels for educational philosophy.
- Teachers in Difar Governorate- Oman reported high commitment levels for educational philosophy.
- Significant differences ($\alpha=0.05$) were found in Omani teachers' awareness and commitment levels for educational philosophy due to country of graduation, in favor of those graduating from out the sultanate..

-Significant differences ($\alpha=0.05$) were found in teachers' practice for educational philosophy due to specialization, in favor of humanitarian.

- Significant differences ($\alpha=0.05$) were found in teachers' awareness for educational philosophy due to experience, in favor of more than (10) years. Significant differences ($\alpha=0.05$) were found in teachers'

practice for educational philosophy between more than (10) years and (1-5) experience, in favor of more than (10) years.

- Significant differences ($\alpha$=0.05) were found in teachers' awareness and commitment for educational philosophy due to qualification.
- The researcher developed a development training program in the light of the results obtained in the current study.

Based on the results, the researcher proposed the following recommendations. These included: in-service teachers training programs must pay more attention to the development of teachers' awareness and commitment for educational philosophy and its objectives and encouraging teachers to get more knowledge about the universal cultures to benefit from them in the adoption of appropriate educational philosophy. Future research focusing on teachers, schools principals and teachers using other variables is needed.

***Key words: Training program, Teachers' awareness, Teachers' commitment, Educational philosophy, Sultanate of Oman.***